Étude sur l'éducation scolaire en matière de droits de l'homme en Suisse, en particulier sur le plan d'études romand

Studie des Schweizerischen Kompetenzzentrums für Menschenrechte (Bereich Menschenrechtsbildung)

Studie zuhanden des Lenkungsausschusses EDA/EJPD

Peter G. Kirchschläger

Thomas Kirchschläger

Carmen Suter

Bern, 30. Juni 2015

Schweizerisches Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR)
Centre suisse de compétence pour les droits humains (CSDH)
Centro svizzero di competenza per i diritti umani (CSDU)
Swiss Center of Expertise in Human Rights (SCHR)

Schanzeneckstrasse 1, 3012 Bern
Telefon +41 31 631 86 51,skmr@skmr.unibe.ch

source: https://doi.org/10.7892/boris.135913 | downloaded: 12.10.2024

AUTORINNEN- UND AUTORENVERZEICHNIS

PD Dr. Peter G. Kirchschläger

Co-Leiter Zentrum für Menschenrechtsbildung (ZMRB) der Pädagogischen Hochschule Luzern; Bereichsleiter Menschenrechtsbildung beim und Mitglied des Direktoriums des Schweizerischen Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR)

lic. iur. Thomas Kirchschläger, RA

Co-Leiter Zentrum für Menschenrechtsbildung (ZMRB) der Pädagogischen Hochschule Luzern; Bereichsleiter Menschenrechtsbildung beim Schweizerischen Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR)

MSc Carmen Suter

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Menschenrechtsbildung (ZMRB) der Pädagogischen Hochschule Luzern; wissenschaftliche Mitarbeiterin beim transversalen Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR

Diese Studie gibt die Meinung der Autorinnen und Autoren wieder und bindet nur das Schweizerische Kompetenzzentrum für Menschenrechte

VORWORT

Allen Personen, die zur Entstehung dieser Studie beigetragen haben, möchten wir herzlich danken. Insbesondere danken wir den Expertinnen und Experten der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente der Westschweizer Kantone, die für ein Interview zur Verfügung gestanden sind, sowie den Schulleitungs- und Lehrpersonen, die an der Online-Umfrage teilgenommen haben. Gleichzeitig gilt unser Dank den Expertinnen und Experten für schulische Menschenrechtsbildung, mit denen wir Vorgespräche zur Studie führen durften. Einen besonderen Dank möchten wir auch Sabrina Büchler, Michele Galizia und Prof. Dr. Walter Kälin für die aufschlussreichen Gespräche im Vorfeld der Studie aussprechen. Für die nützlichen Hinweise zur Erarbeitung und Durchführung der Studie danken wir auch Nicole Hitz und Alex Sutter. Prof. Dr. Alois Buholzer möchten wir für die wertvollen Hinweise bei der Erstellung des Studienkonzeptes danken. Schliesslich danken wir Heidi Talhouedec für die Übersetzung des Fragebogens für die Online-Umfrage.

Bern, im Juni 2015

Peter G. Kirchschläger, Thomas Kirchschläger, Carmen Suter

INHALTSVERZEICHNIS

Zusammenfassung ... 1
I. Einleitung ... 3
1. Auftrag ... 3
2. Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes ... 3
3. Zielsetzung ... 3
4. Fragestellungen ... 4
5. Vorgehen und Methodik ... 4
6. Aufbau ... 5
II. Wichtige Begriffe ... 6
1. Schulische Menschenrechtsbildung ... 6
2. Plan d'études romand ... 8
III. Bisherige Beiträge zum Stand der schulischen Menschenrechtsbildung in der Schweiz ... 13
IV. Ergebnisse ... 16
1. Rechtliche Grundlagen ... 16
1.1 Völkerrecht ... 16
1.1.1 Völkerrechtliches Vertragswerk ... 16
1.1.2 Deklarationen und andere rechtlich nicht verbindliche UN-Dokumente ... 16
1.2 Europäisches Recht (Europarat) ... 18
1.2.1 Vertragswerke des Europarates ... 18
1.2.2 Rechtlich nicht bindende Dokumente des Europarates ... 18
1.3 Relevante Gesetzgebungen in der Schweiz ... 19
2. Analyse des Plan d'études romand ... 21
2.1 Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung* ... 21
2.2 Hauptkategorie *Bereich* ... 33
2.3 Hauptkategorie *Zielart* ... 38
2.4 Hauptkategorie *Schulstufe(n)* ... 40
2.5 Hauptkategorie *Précisions cantonales* ... 41
3. Menschenrechtsbildung in der schulischen Praxis ... 44
3.1 Expert/-innen-Interviews ... 44
3.1.1 Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung allgemein* ... 45
3.1.2 Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis* ... 50
3.1.3 Hauptkategorie *Schwächen der schulischen Menschenrechtsbildung* ... 58
3.1.4 Hauptkategorie *Unterstützungsmöglichkeiten* ... 59
3.1.5 Hauptkategorie *Schwierigkeiten der Menschenrechtsbildung* ... 60
3.1.6 Hauptkategorie *Weiteres* ... 61
3.2 Online-Umfrage ... 63
3.2.1 Hauptkategorie *Angaben zur beruflichen Funktion und Institution* ... 63
3.2.2 Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung allgemein* ... 65
3.2.3 Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis* ... 82
3.2.4 Hauptkategorie *Schwächen der schulischen Menschenrechtsbildung* ... 104
3.2.5 Hauptkategorie *Unterstützungsmöglichkeiten* ... 108
3.2.6 Hauptkategorie *Schwierigkeiten der Menschenrechtsbildung* ... 118
3.2.7 Hauptkategorie *Abschluss* ... 124

V. Handlungsempfehlungen ... 126
1. Handlungsempfehlung im Bereich „Plan d'études romand" ... 126
2. Handlungsempfehlungen im Bereich „Bewusstseinsbildung" ... 128
2.1 Bewusstseinsbildung für schulische Menschenrechtsbildung bei Schulleitenden und Lehrpersonen ... 128
2.2 Information über Menschenrechtsbildung für die Eltern ... 130
3. Handlungsempfehlungen im Bereich „Menschenrechtsbildung in der Schule" ... 131
3.1 Menschenrechtsbildung im Schulunterricht ... 132
3.2 Menschenrechtsbildung in Schulprojekten ... 133
3.3 Förderung von bereits in der Westschweiz funktionierenden Ansätzen der schulischen Menschenrechtsbildung ... 134
3.4 Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung ... 134
3.5 Methoden der Menschenrechtsbildung ... 136
3.6 Kompetenzen der Menschenrechtsbildung ... 136
3.7 Förderung und Schutz aller Schülerinnen und Schüler ... 137
3.8 Kontinuierliche Evaluation der Aktivitäten im Bereich schulische Menschenrechtsbildung ... 138
4. Handlungsempfehlungen im Bereich „Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen" ... 139
4.1 Gestaltung der Angebote ... 139
4.2 Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung ... 140
4.3 Finanzielle Unterstützung ... 141
4.4 Bereich Menschenrechtsbildung des Schweizerischen Kompetenzzentrums für Menschenrechte (SKMR) ... 141
5. Handlungsempfehlungen im Bereich „Aus- und Weiterbildung" ... 142
5.1 Kursangebote für Lehrpersonen ... 143
5.2 Weiterbildungsangebote für Schulleitende ... 144
5.3 Förderung der Weiterbildung ... 145
6. Handlungsempfehlung im Bereich „Finanzielle Unterstützung" ... 145
Executive Summary ... 147
Quellenverzeichnis ... 157
Literaturverzeichnis ... 157
Materialienverzeichnis ... 160
Lehrpläne ... 162
Abbildungsverzeichnis ... 164
Tabellenverzeichnis ... 165
Anhänge ... 166
I. Methodisches Vorgehen ... 167
II. Kategoriensystem für die Analyse des Plan d'études romand ... 193
III. Leitfaden für die Expert/-innen-Interviews ... 214
IV. Kategoriensystem für die Expert/-innen-Interviews ... 219
V. Fragebogen für die Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen ... 227
VI. Fragebogen für die Online-Umfrage ... 228
VII. Kategoriensystem für die Online-Umfrage: Schulleitende und Lehrpersonen ... 235
VIII. Codehäufigkeiten der Analyse des Plan d'études romand ... 253

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Studie befasst sich mit dem aktuellen Stand der schulischen Menschenrechtsbildung in der Westschweiz, mit deren Durchführung das Schweizerische Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR) vom Bund beauftragt wurde. Gemäss dem Auftrag des Bundes wird sich die Studie auf die obligatorische Schule in der Westschweiz beziehen, weil in der französischsprachigen Schweiz bereits der harmonisierte Lehrplan, der Plan d'études romand, eingeführt worden ist.

Um den aktuellen Stand der schulischen Menschenrechtsbildung in der Westschweiz erfassen zu können, werden forschungsleitende Fragen zu den rechtlichen Grundlagen, dem Plan d'études romand und der schulischen Menschenrechtsbildung in der obligatorischen Schule der Westschweiz formuliert. Die Befunde aus diesen Fragestellungen fliessen anschliessend in die vierte Frage zur Beurteilung der schulischen Menschenrechtsbildung in der Westschweiz ein, die in Form von Empfehlungen dargestellt wird.

Die vorliegende Studie basiert auf empirischen Untersuchungen zu den rechtlichen Grundlagen, der Analyse des Plan d'études romand und der Menschenrechtsbildung in der schulischen Praxis. Im ersten Untersuchungsteil werden internationale, europäische und nationale Rechtstexte bezüglich des Rechts auf Menschenrechtsbildung dargestellt. Im zweiten Teil wird der Plan d'études romand untersucht. Der dritte Teil der Untersuchung ist zweigeteilt: Zum einen werden mit Mitarbeitenden der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente der Westschweizer Kantone Expert/-innen-Interviews durchgeführt und zum anderen werden darauffolgend Schulleitende und Lehrpersonen mit einer Online-Umfrage zur Menschenrechtsbildung an ihrer Schule bzw. in ihrem Unterricht befragt. Die beiden empirischen Untersuchungsteile, die Analyse des Plan d'études romand und die Menschenrechtsbildung in der schulischen Praxis, werden anhand der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Bei der Darstellung der rechtlichen Grundlagen kann gezeigt werden, dass die Schweiz bezüglich des Rechts auf Menschenrechtsbildung sowohl nach internationalem als auch nach europäischem Rechtssystem Verpflichtungen zur Umsetzung der Menschenrechtsbildung in der schulischen Bildung eingegangen ist und Empfehlungen berücksichtigen sollte. Ebenso kann festgestellt werden, dass sich die Ziele und die Prinzipien des Plan d'études romand, die in der Deklaration der Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) festgehalten sind, auf die Menschenrechtsbildung beziehen.

Die Befunde aus der Analyse des Plan d'étdues romand weisen darauf hin, dass die meisten menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele, die im Lehrplan codiert werden, dem Bereich Bildung im Geiste der Menschenrechte angehören. Des Weiteren kann ein Grossteil der menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele dem Fachbereich Sciences humaines et sociales zugeteilt werden. Zudem können die meisten menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele den Schuljahren 9-11 (Zyklus 3) zugeordnet werden. Ebenso lässt sich feststellen, dass auch in den kantonalen Angaben einiger Westschweizer Kantone die Menschenrechtsbildung berücksichtigt wird.

Die Ergebnisse aus den Befragungen mit den Expertinnen und Experten der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente der Westschweizer Kantone sowie den Schulleitenden und Lehrpersonen verdeutlichen, dass zwar an vielen Schulen Menschenrechtsbildung an der Schule und/oder im Unterricht umgesetzt wird, dennoch aber einige Schwierigkeiten und ein Bedürfnis nach konkreten Unterstützungsmöglichkeiten wie Bewusstseinsbildung, Aus- und Weiterbildungsangebote, Beratung, Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen und Unterrichtsma-

terialien bestehen. Die Ergebnisse der Befragungen zeigen, dass in der Westschweiz auf der Grundlage des Lehrplans PER konkreter Handlungsbedarf für Bund und Kantone besteht, um schulische Menschenrechtsbildung so zu verwirklichen, dass die Schweiz ihren rechtlichen Verpflichtungen und den internationalen Empfehlungen an sie im Bereich Menschenrechtsbildung gerecht wird.

Aufgrund der Ergebnisse aus den empirischen Untersuchungen werden Handlungsempfehlungen abgeleitet, mit denen die Menschenrechtsbildung an den obligatorischen Schulen in der Westschweiz weiter gestärkt werden können. Die Empfehlungen werden für die Bereiche „Plan d'études romand", „Bewusstseinsbildung", „Menschenrechtsbildung in der Schule", „Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen", „Aus- und Weiterbildung" sowie „Finanzielle Unterstützung" formuliert und richten sich einerseits an den Bund und die Kantone, andererseits auch an die Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung.

I. EINLEITUNG

1. Auftrag

Die Studie « Étude sur l'éducation scolaire en matière de droits de l'homme en suisse, en particulier sur le plan d'études romand » steht im Kontext der bereits abgeschlossenen ersten Phase und der seit September 2010 laufenden zweiten Phase des UN-Weltprogramms für Menschenrechtsbildung sowie der Verabschiedung der neuen UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training im Dezember 2011. Die Studie wird einen Beitrag des transversalen Bereichs Menschenrechtsbildung des SKMR an eine breit angelegte und thematisch vielfältige Grundlagenuntersuchung zur Menschenrechtssituation in der Schweiz leisten, mit deren Durchführung das SKMR vom Bund mit folgendem Anliegen beauftragt wurde:

« Etude sur l'éducation scolaire en matière de droits de l'homme en Suisse, en particulier sur le plan d'études romand. »[1]

2. Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Gemäss dem Auftrag wird sich die Studie auf die obligatorische Schulzeit in der Westschweiz beziehen, wo der Plan d'études romand (PER) seit dem Schuljahr 2011/2012 eingeführt wird. Dieser sprachregionale Lehrplan für die obligatorische Schule entstand aufgrund des HarmoS-Konkordats und ist im Jahr 2010 von der Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) freigegeben worden. Bis im Schuljahr 2014/2015 soll der PER in allen Westschweizer Kantonen (BE (fre), FR (fre), GE, JU, NE, VD und VS (fre)) implementiert werden.[2]

3. Zielsetzung

Die Studie verfolgt das Ziel, die schulische Menschenrechtsbildung in der Westschweiz zu erfassen und zu analysieren. Damit soll die Studie zu einem besseren Verständnis der aktuellen Situation in diesem Bereich führen und bei der Identifizierung von Bedürfnissen, bei der Festlegung von Prioritäten und Schwerpunkten sowie bei der Vorbereitung und Lancierung von konkreten Massnahmen im Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung in der Westschweiz eine Orientierungshilfe bieten, indem sie versucht, ansatzweise einen Überblick über die rechtlichen Grundlagen, den PER sowie die Menschenrechtsbildung an den obligatorischen Schulen der Westschweiz zu geben.

Um dieses Ziel zu erreichen, wird im Rahmen dieser Studie die Untersuchung von vier Themenkomplexen verfolgt:

1. Rechtliche Grundlagen: Internationale Konventionen und deren Umsetzung in nationalen und kantonalen Rechtstexten, rechtlich verbindliche wie auch unverbindliche Dokumente und daraus abgeleitete Verpflichtungen und Empfehlungen für die Schweiz sowie für die verschiedenen Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung. Zu den Akteurinnen

---

[1] Contrat de prestation entre la confédération suisse et le centre de compétence suisse pour les droits humains, 2013, S. 3.

[2] Vgl. EDK – SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN, Lehrpläne und Lehrmittel, [2014], im Internet verfügbar unter: http://www.edk.ch/dyn/12927.php (zuletzt besucht im September 2014).

und Akteuren zählen Lehrpersonen, Schulleitende sowie auch externe Partnerinstitutionen aus dem Bereich Menschenrechtsbildung.

2. Analyse des Plan d'études romand: prioritäre Zielsetzungen, Lernziele, Basiskompetenzen[3], Fächer, Schulstufen, etc.
3. Befragung zur schulischen Menschrechtsbildung in der obligatorischen Schule der Westschweiz: Identifizierung, Charakteristika, Vernetzung, Bedürfnisse, Einschätzungen, Schwierigkeiten etc.
4. Daraus abgeleitet: Gesamtbeurteilung der schulischen Menschenrechtsbildung in der Westschweiz und Formulierung von Empfehlungen.

4. Fragestellungen

Diese Themenkomplexe führen zur Formulierung folgender vier forschungsleitenden Fragen/Fragekomplexen:

1. *Welche rechtlichen Grundlagen existieren für die schulische Menschenrechtsbildung in der Westschweiz auf der Bildungsstufe der obligatorischen Schulzeit?*
2. *Inwiefern ist die Menschenrechtsbildung im Westschweizer Lehrplan Plan d'études romand (PER) implementiert?*
3. *Was wird in den Westschweizer Schulen zur Menschenrechtsbildung gemacht? Gibt es kantonale Eigenheiten? Wie sind die Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung vernetzt? Welche Bedürfnisse und Schwierigkeiten bestehen bei der Implementierung der Menschenrechtsbildung im Unterricht?*
4. *Wie ist der aktuelle Stand der schulischen Menschenrechtsbildung in der obligatorischen Schule der Westschweiz im Licht der rechtlichen Grundlagen und des Westschweizer Lehrplans PER zu beurteilen? Und wie kann die Menschenrechtsbildung in den obligatorischen Schulen der Westschweiz weiter gestärkt werden?*

Zusammengefasst sollen die vier Themenkomplexe die schulische Menschenrechtsbildung in der Westschweiz erfassen und darstellen.

5. Vorgehen und Methodik

Um diese Fragestellungen beantworten zu können, werden in der vorliegenden Studie qualitative Methoden angewendet. In einem ersten Schritt werden anhand einer Analyse von internationalen, europäischen und nationalen Rechtstexten die rechtlichen Grundlagen für die Schweiz im Bereich der formalen Menschenrechtsbildung aufgezeigt. In einem weiteren Schritt erfolgt eine Analyse des Plan d'études romand sowie der einzelnen kantonalen Angaben zum PER, um ausfindig zu machen, was von der Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) für die Westschweizer Schulen im Bereich Menschenrechtsbildung vorgegeben wird. Um in Erfahrung zu bringen, was an den obligatorischen Schulen in der Westschweiz zur Menschenrechtsbildung gemacht wird, wurde nach einigen Vorgesprächen entschieden, dass für diesen empirischen Teil der Studie der direkte Kontakt mit Mitarbeitenden der kantonalen Erziehungs- und Bildungsde-

[3] Die drei genannten Begriffe wurden aus ERIKSSON, 2010, S. 2 übernommen.

partemente sowie mit Schulleitenden und Lehrpersonen aus der Westschweiz gesucht wird. Mit den Mitarbeitenden der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente, die in ihrem Kanton die Ansprechspersonen für die schulische Menschenrechtsbildung sind, werden Expert/-innen-Interviews geführt. Anschliessend wird unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus den Expert/-innen-Interviews eine Online-Umfrage mit Schulleitenden und Lehrpersonen der obligatorischen Schulen der Westschweiz durchgeführt. Um möglichst vielfältige Ergebnisse aus den Befragungen zu erhalten, werden die meisten Fragen offen gestellt, bei denen die Befragten ihre Ansichten frei äussern können. Die Auswertung der Lehrplananalyse sowie der Expert/-innen-Interviews und der Online-Umfrage erfolgt nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.[4] Die Ergebnisse aus den empirischen Untersuchungen werden anschliessend für die Handlungsempfehlungen herangezogen (Ziffer V).

6. Aufbau

Die vorliegende Studie hat zum Ziel, die schulische Menschenrechtsbildung in der Westschweiz zu analysieren. Damit die Auseinandersetzung mit der schulischen Menschenrechtsbildung in der Westschweiz besser nachvollzogen werden kann, wird die Untersuchung in einen theoretischen Bezugsrahmen eingebettet. Dafür wird unter Ziffer II zuerst der Begriff der schulischen Menschenrechtsbildung definiert und danach folgen einige Informationen zum Plan d'études romand. Als weitere theoretische Grundlage werden unter Ziffer III bisherige Beiträge zum Stand der schulischen Menschenrechtsbildung in der Schweiz aufgeführt. Anschliessend werden die Ergebnisse aus den empirischen Untersuchungen präsentiert (Ziffer IV). Aus den positiven Aspekten und Herausforderungen, die aus den Untersuchungen hervorgehen, werden abschliessend unter Ziffer V Handlungsempfehlungen abgeleitet, wie die Menschenrechtsbildung im schulischen Bereich in der Westschweiz weiter gestärkt und allenfalls bestehende Lücken gefüllt werden können.

[4] Eine ausführliche Beschreibung des methodischen Vorgehens befindet sich in Anhang I.

II. WICHTIGE BEGRIFFE

1. Schulische Menschenrechtsbildung

Für die empirischen Untersuchungen ist es wichtig, den Begriff *schulische Menschenrechtsbildung* genau zu definieren. Dafür werden die beiden Begriffe *schulische Bildung* und *Menschenrechtsbildung* zunächst separat betrachtet und anschliessend zusammengefügt.

Der Begriff der *schulischen Bildung* wird auch formale Bildung genannt und bezieht sich in der Schweiz auf das schweizerische Bildungssystem mit den Bereichen obligatorische Schule (Primarstufe und Sekundarstufe I), Sekundarstufe II (allgemeinbildende und berufsbildende Schulen) und Tertiärstufe (Hochschulen und höhere Berufsbildung).[5] Da sich die Studie ausschliesslich mit der obligatorischen Schule in der Westschweiz befasst, wird diese kurz etwas genauer erläutert. Zur obligatorischen Schule gehören in der Westschweiz zwei Jahre Vorschulunterricht, sechs Jahre Primarstufe sowie drei Jahre Sekundarstufe I. Die obligatorische Schulzeit dauert somit elf Schuljahre.[6] Im PER wird die obligatorische Schule in drei Zyklen unterteilt: Zyklus 1 beinhaltet die Schuljahre 1-4 (Kindergarten, 1. und 2. Klasse), Zyklus 2 die Schuljahre 5-8 (3. bis 6. Klasse) und Zyklus 3 umfasst die Schuljahre 9-11 (Sekundarstufe I).[7]

Wie in der Einleitung erwähnt, steht die Studie im Kontext der ersten Phase des UN-Weltprogramms für Menschenrechtsbildung (2005-2007). Darin wird *Menschenrechtsbildung* wie folgt definiert:

> 3. […] Menschenrechtsbildung als Bildung, Ausbildung und Information […], die dazu beitragen soll, durch Wissensaustausch, die Weitergabe von Kenntnissen und die Ausformung von Verhaltensweisen eine universale Kultur der Menschenrechte herzustellen, um Folgendes zu bewirken:
>
> a) Die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten;
> b) Die Sicherstellung der vollständigen Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und des Gefühls für die menschliche Würde;
> c) Die Förderung von Verständnis, Toleranz, Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern und Freundschaft unter allen Nationen, indigenen Völkern und rassischen, nationalen, ethnischen, religiösen und sprachlichen Gruppen;
> d) Die Unterstützung aller Menschen, effektiv in einer freien und demokratischen Gesellschaft mitzuwirken, die von Rechtsstaatlichkeit geprägt ist;
> e) Den Aufbau und die Erhaltung von Frieden;
> f) Die Förderung einer auf den Menschen ausgerichteten nachhaltigen Entwicklung und der sozialen Gerechtigkeit.
>
> 4. Die Menschenrechtsbildung beinhaltet Folgendes:
>
> a) Kenntnisse und Fähigkeiten – der Erwerb von Kenntnissen über Menschenrechte und Mechanismen zu ihrem Schutz sowie von Fähigkeiten, sie im täglichen Leben anzuwenden;
> b) Wertvorstellungen und Verhaltensweisen – die Entwicklung von Wertvorstellungen und die Verstärkung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die den Menschenrechten dienen;
> c) Das Handeln – das Eintreten zum Schutz und zur Förderung von Menschenrechten.[8]

---

[5] Vgl. EDK – SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN, Kurzbeschreibung Bildungssystem Schweiz, 2014, im Internet verfügbar unter: http://www.edk.ch/dyn/14798.php (zuletzt besucht im September 2014).

[6] Vgl. ebd.

[7] Vgl. CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, 2011, S. 7.

[8] UN-GA, Revised Draft Plan, 1st Phase, 2005, Ziff. I, Kapitel A.

Eine ähnliche Definition von Menschenrechtsbildung findet sich auch in der Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training, in dessen Kontext die Studie ebenfalls steht:

1. Menschenrechtsbildung und -training umfasst alle Aktivitäten in den Bereichen Bildung, Ausbildung, Information, Sensibilisierung, Bewusstseinsbildung und Lernen, die auf die Förderung der universellen Achtung und Einhaltung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten gerichtet sind, und so unter anderem einen Beitrag dazu leisten, Menschenrechtsverletzungen und Übergriffen vorzubeugen, indem Menschen Kenntnisse, Fähigkeiten und Verständnis erwerben sowie Einstellungen und Verhaltensweisen entwickeln, mit denen sie zum Aufbau und zur Förderung einer universellen Kultur der Menschenrechte beitragen können (Empowerment).
2. Menschenrechtsbildung und -training umfasst:
   a) *Bildung über* Menschenrechte; dies umfasst die Bereitstellung von Wissen und das Verständnis für Normen und Prinzipien der Menschenrechte sowie der ihnen zugrunde liegenden Werte und Mechanismen zu ihrem Schutz;
   b) *Bildung durch* Menschenrechte; dies umfasst Formen des Lernens und Lehrens, welche die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden achten;
   c) *Bildung für* Menschenrechte; dies bedeutet Menschen darin zu befähigen, ihre Rechte wahrzunehmen und auszuüben sowie die Rechte anderer zu achten und hochzuhalten.[9]

Eine Gemeinsamkeit der beiden Definitionen von Menschenrechtsbildung aus dem UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung und der Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training besteht in den folgenden drei Dimensionen von Menschenrechtsbildung:

- Kenntnisse und Fähigkeiten = Bildung über Menschenrechte
- Wertvorstellungen und Verhaltensweisen = Bildung durch Menschenrechte
- Handeln = Bildung für Menschenrechte

Beim Betrachten dieser drei Dimensionen von Menschenrechtsbildung wird deutlich, dass der Mensch in seiner Ganzheit angesprochen wird.[10] Aber gerade deshalb sind die drei Dimensionen auch nicht immer klar voneinander trennbar[11], sondern können sich überschneiden.[12] Um diese gewisse Undeutlichkeit der Definition von Menschenrechtsbildung zu umgehen, führte Müller (2001) eine Unterscheidung zwischen *Expliziter Menschenrechtsbildung*, *Impliziter Menschenrechtsbildung* und *Bildung im Geiste der Menschenrechte* ein:

- *Explizite Menschenrechtsbildung*:

  „Explizite [Menschenrechtsbildung] bezeichnet die pädagogische Behandlung der Menschenrechte unter explizitem Einbezug der von der Vereinten Nationen verabschiedeten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948, ihrer geschichtlichen Wurzeln sowie den in der Folgezeit daraus erwachsenen Konventionen, Pakten, Resolutionen und Empfehlungen."[13]

- *Implizite Menschenrechtsbildung*:

  „Implizite [Menschenrechtsbildung] bezeichnet die pädagogische Behandlung der Menschenwürde und der sich daraus ableitenden Umgangsformen unter Menschen ohne die Allgemeine Erklärung der Men-

---

9 UN-GA, Declaration, 2011, Art. 2; Hervorhebung im Original.

10 Vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE/BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG/EUROPARAT, DIREKTORAT FÜR JUGEND UND SPORT, 2009.

11 Vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE, 2014.

12 Vgl. MÜLLER, 2001, S. 119.

13 Ebd., 2001, S. 120.

schenrechte von 1948, ihre geschichtlichen Wurzeln sowie die in der Folgezeit daraus erwachsenen Konventionen, Pakte, Resolutionen zu explizieren."[14]

– *Bildung im Geiste der Menschenrechte*:

„[Bildung im Geiste der Menschenrechte] bezeichnet den pädagogischen Umgang mit Menschen im Geiste der Menschenrechte, also unter Achtung der Menschenwürde."[15]

Obwohl sich – wie bereits erwähnt – die drei Dimensionen von Menschenrechtsbildung nicht exakt voneinander trennen lassen, wird in der Studie die Definition von Müller verwendet, da mit dieser die einzelnen Dimensionen besser voneinander trennbar sind. Dies aus dem Grund, dass sich bei einer qualitativen Analyse das zu analysierende Material (in der Studie: PER und Befragungen) eindeutig einer Kategorie zuordnen lassen muss und sich die Kategorien somit nicht überlappen dürfen.[16]

Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass die *schulische Menschenrechtsbildung* in der Schweiz alle Bereiche des Bildungssystems umfasst, in denen Aspekte der Menschenrechtsbildung thematisiert werden. Wie bereits erwähnt, wird sich die Studie allerdings nur auf die obligatorische Schule in der Westschweiz konzentrieren.

2. Plan d'études romand

Die Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) formulierte am 30. Januar 2003 in ihrer Deklaration die « FINALITÉS ET OBJECTIFS »[17] der öffentlichen Schule. Der Plan d'études romand (PER) basiert auf dieser Deklaration[18] und « traduit ainsi la volonté d'harmoniser le système éducatif et de coordonner les politiques de formation des cantons romands ».[19] Zugleich werden mit dem PER die Artikel 7 und 8 der Convention scolaire romande realisiert[20]:

Article 7 – Plan d'études romand
La CIIP édicte un plan d'études romand.

Article 8 – Contenu du plan d'études romand
1 Le plan d'études romand définit :
  a) Les objectifs d'enseignement pour chaque degré et pour chaque cycle ;
  b) Les proportions respectives des domaines d'études par cycle et pour le degré secondaire I, en laissant à chaque canton une marge maximale d'appréciation à hauteur de 15% du temps total d'enseignement.
2 Le plan d'études romand est évolutif. Il se fonde sur les standards de formation fixés à l'article 7 de l'Accord suisse.[21]

---

14 MÜLLER, 2001, S. 120.

15 Ebd.

16 Vgl. DIEKMANN, 2007, S. 589.

17 CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, 2003; Hervorhebung im Original.

18 Vgl. CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, 2011, S. 2.

19 CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, 2003.

20 Vgl. CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, 2011, S. 2.

21 CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, 2007; Hervorhebungen im Original.

Wie in Artikel 8 vorgesehen, so wird im PER beschrieben, « ce que les élèves doivent apprendre durant leur scolarité obligatoire et les niveaux à atteindre à la fin de chaque cycle (4e, 8e et 11e années). »[22] Die definitive Version des PER wurde am 27. Mai 2010 von der CIIP angenommen.[23]

Seit August 2011 wird der PER in den Westschweizer Kantonen schrittweise eingeführt und soll bis Ende des Schuljahres 2014/2015 in allen Kantonen und Schulstufen vollständig implementiert werden.[24] Zu welchen Zeitpunkten der PER in den einzelnen Kantonen eingeführt wurde, ist in Abb. 1 dargestellt:

	2011	2012	2013	2014
BE	années 1, 2, 5 et 9	années 3, 6 et 10	années 4, 7, 8 et 11	
JU	années 1, 2, 5 et 9	années 3, 6 et 10	années 4, 7, 8 et 11	
NE	années 1, 2, 5 et 9	années 3, 6 et 10	années 4, 7, 8 et 11	
FR	années 1, 2, 5 et 9	années 3, 6 et 10	années 4, 7 et 11	année 8
GE	années 1, 2, 5 et 9	années 3, 6 et 10	années 4, 7, 8 et 11	
VD		en principe années 1 à 11 (décision finale en déc. 2011)		
VS	année 9	années 1,2, 5, 6 et 10	années 3, 4, 7, 8 et 11	

Abb. 1: Implementierung des PER in den Westschweizer Kantonen[25]

Wie bereits in Kapitel 1 (Ziffer II) erwähnt, ist der PER in drei Zyklen unterteilt: Zyklus 1 umfasst die Schuljahre 1-4, Zyklus 2 die Schuljahre 5-8 und Zyklus 3 die Schuljahre 9-11.[26]

Beim PER handelt es sich um ein « projet global de formation de l'élève. »[27] « Ce projet doit garantir, pour tous les élèves fréquentant la scolarité obligatoire, une formation complète et équilibrée organisée autour d'une série de visées et de compétences jugées prioritaires pour qu'ils s'insèrent et s'épanouissent dans la société actuelle. »[28] Um das Ziel einer vollständigen und ausgewogenen Bildung zu erreichen, wird der PER durch drei Zugänge organisiert: Die Domaines disciplinaires[29], die Formation générale und die Capacités transversales.[30]

---

22 CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, 2011, S. 2.

23 Vgl. ebd., S. 3.

24 Vgl. ebd., S. 7.

25 Ebd., S. 7.

26 Vgl. ebd., S. 6.

27 CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, 2011, S. 2.

28 Ebd., S. 5.

29 Begriffe wie beispielswiese Domaines disciplinaires, Formation générale oder Capacités transversales werden nicht in Anführungs- und Schlusszeichen gesetzt, da dies gebräuchliche Begriffe aus dem PER sind.

30 Vgl. ebd., S. 4.

Die Struktur des PER mit seinen drei Zugängen ergibt „ein dreidimensionales Modell"[31], das in Abb. 2 dargestellt ist:

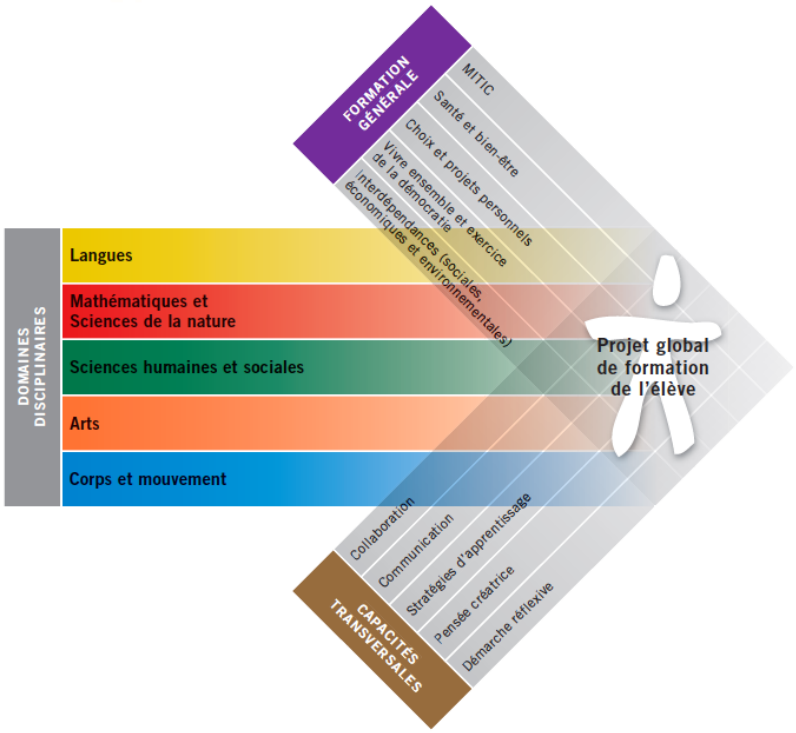

Abb. 2: Struktur des PER[32]

Nachstehend werden die Zugänge Domaines disciplinaires, Formation générale und Capacités transversales kurz erläutert.

Die Domaines disciplinaires:

> Les cinq domaines disciplinaires recouvrent l'ensemble des disciplines scolaires. Ils correspondent aux choix les plus fréquemment effectués dans les plans d'études récents et son conformes aux domaines d'enseignement tels qu'ils sont décrits dans l'Accord intercantonal HarmoS.
> Chaque domaine est pluridisciplinaire et implique des interactions concrètes entre les disciplines qui le constituent (liens à l'intérieur d'un domaine). Des liens existent aussi entre domaines et sont mentionnés de cas en cas.[33]

Beim Verfassen des PER wurden neben den fünf disziplinären Domänen mit ihren jeweiligen Disziplinen auch drei Fächer angenommen, die spezifisch für einige Kantone ausgearbeitet wurden. Diese drei Disziplinen sind: Économie familiale, Éthique et cultures religieuses sowie Latin.

---

31 Eriksson, 2010, S. 2.

32 CIIP – Conference intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Plan d'études romand, 2010-2014, im Internet verfügbar unter : http://www.plandetudes.ch/ (zuletzt besucht im September 2014).

33 CIIP – Conference intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Les domaines disciplinaires, 2010-2014, im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-domaines_disciplinaires (zuletzt besucht im September 2014).

Die fünf Domaines disciplinaires sind jeweils wie folgt strukturiert:

- Die Visées prioritaires, welche die allgemeinen Ziele einer Domäne beschreiben.
- Die Commentaires généraux definieren innerhalb der Domäne und deren Disziplinen den Rahmen und die wesentlichen Orientierungen für alle drei Zyklen. Diese Leitlinien beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte, die bei der Umsetzung des PER zu beachten sind. In den Commentaires généraux sind weiter die Lernziele in einem « Réseau des Objectifs d'apprentissage » aufgeführt. In diesem strukturierten und organisierten Netz werden die einzelnen Lernziele nach Themen geordnet, die für alle drei Zyklen bestehen[34]. « Ce réseau favorise une vision synthétique de l'ensemble des apprentissages visés pour un domaine durant la scolarité. »[35]
- Die Objectifs d'apprentissage sind die Lernziele jedes Zyklus, die sich auf die Visées prioritaires beziehen. Ein Lernziel wird durch verschiedene Komponenten präzisiert. Die Reihenfolge, in der die Komponenten aufgeführt sind, geben nicht deren Priorität an.[36]
- Die Progression des apprentissages, Attentes fondamentales und Indications pédagogiques: In der Progression des apprentissages werden für jedes Lernziel, « les connaissances et compétences qui doivent être abordées et travaillées en classe »[37] beschrieben. Die Attentes fondamentales beschreiben diejenigen Erwartungen, die für das weitere Lernen in den Disziplinen notwendig sind. Diese Erwartungen sollten die Schülerinnen und Schüler am Ende des Unterrichts, oder aber spätestens am Ende des Zyklus beherrschen. Manchmal werden die Progression des apprentissages und die Attentes fondamentales durch Indications pédagogiques ergänzt. Die vorgeschlagenen Indications pédagogiques haben keinen verbindlichen, sondern einen beratenden und unterstützenden Charakter zur Umsetzung des Lehrplans. Die Indications pédagogiques können u. a. darauf hinweisen, wo die Schülerinnen und Schüler auf Schwierigkeiten stossen könnten oder welche Verbindungen in der Disziplin, in der Domäne oder zwischen den Zugängen bestehen. [38]

In der Online-Version des PER sind bei den Domaines disciplinaires zudem die Précisions cantonales der Westschweizer Kantone verfügbar, die in die Lehrplananalyse der vorliegenden Studie ebenfalls einbezogen werden.

Die Formation générale:

> La Formation générale clarifie les apports qui ne relèvent pas uniquement des disciplines scolaires et qui font partie du projet de formation de l'élève. Notamment, elle rend visible des apports éducatifs et met en évidence, entre autres, l'importance d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde, à la recherche et au traitement d'informations variées et plurielles, à la construction d'argumentations et au débat.[39]

---

[34] Vgl. ebd.

[35] Ebd.

[36] Vgl. ebd.

[37] Ebd.

[38] Vgl. ebd.

[39] CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, La Formation générale, 2010-2014, im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-fg (zuletzt besucht im September 2014).

Die Capacités transversales

> Les Capacités transversales permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages. Elles ont également des incidences sur l'organisation du travail de la classe, la réalisation d'activités ou la gestion de l'enseignement. Les Capacités transversales sont liées au fonctionnement individuel de l'apprenant face à une acquisition (apprendre sur soi-même et apprendre à apprendre) ainsi qu'aux interactions entre l'enseignant, l'élève et la tâche (mieux faire apprendre). Elles s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle.[40]

Die Capacités transversales werden nicht für sich selbst unterrichtet, sondern werden durch zahlreiche Situationen im schulischen Kontext bereitgestellt, so dass sich diese Fähigkeiten nach und nach entwickeln können. Die fünf Capacités transversales sind miteinander verknüpft und ergänzen einander.[41] Aber nicht nur die Capacités transversales ergänzen einander, sondern auch die Domaines disciplinaires, die Formation générale und die Capacités transversales stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander.[42]

[40] CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, Les Capacités transversales, 2010-2014, im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-ct (zuletzt besucht im September 2014).

[41] Vgl. ebd.

[42] CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, La Formation générale, 2010-2014, im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-fg (zuletzt besucht im September 2014).

III. BISHERIGE BEITRÄGE ZUM STAND DER SCHULISCHEN MENSCHENRECHTSBILDUNG IN DER SCHWEIZ

Angesichts des Netzes von internationalen Verpflichtungen und Empfehlungen stellt sich die Frage, wie der Stand der Umsetzung der schulischen Menschenrechtsbildung in der Schweiz aussieht. Obwohl sich die Studie nur auf die obligatorische Schulzeit in der Westschweiz bezieht, soll – aufgrund wenig durchgeführter Studien und Informationen zu diesem spezifischen Bildungsbereich – kurz auf die schulische Menschenrechtsbildung in der gesamten Schweiz und auf allen Bildungsstufen eingegangen werden.

Anlässlich der ersten Phase des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung hat die Schweiz 2010 einen Fragebogen zur Umsetzung des Aktionsplans beantwortet.[43] In den Antworten wurde insbesondere auf den Massnahmenplan Bildung und Entwicklung 2007-2014[44], der eine Menschenrechtsbildungskomponente beinhaltet, sowie auf das Fach Allgemeinbildung an den Berufsschulen[45] verwiesen. Ausserdem wurde festgehalten, dass es eine grosse Vielfalt an Initiativen zur Förderung der Menschenrechtsbildung gebe, es jedoch an einem koordinierten Ansatz mangle. Details zu den erwähnten Initiativen wurden mit Hinweis auf die Kompetenz der Kantone im Bildungsbereich nicht genannt.

Anlässlich einer analogen Umfrage zur zweiten Phase des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung nahm die Schweiz 2012 zum Stand der Menschenrechtsbildung im Bereich der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung Stellung. Zum Vorhandensein einer nationalen Strategie zur Umsetzung des zweiten Aktionsplans äusserte sich die Schweiz wie folgt:

> La Suisse considère l'éducation et la formation aux droits humains comme une composante essentielle de leur promotion et de leur protection. Il est indispensable que les individus, en leur qualité de rights bearers, aient connaissance de leurs droits afin qu'ils puissent les faire valoir. A l'inverse, il est indispensable que les représentants de l'Etat, en leur qualité de duty bearers, connaissent les droits humains de manière à les respecter et à les promouvoir.[46]

Es wurde ausserdem auf den von der Stiftung éducation21 (ehemals Stiftung Bildung und Entwicklung) verwalteten Fonds „Projekte gegen Rassismus und für Menschenrechte", die von der Fachstelle für Rassismusbekämpfung unterstützten schulischen Projekte und das Schweizerische Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR) verwiesen. Des Weiteren wurde für die einzelnen Bereiche (Hochschulbildung, Lehrpersonen, Staatsangestellte, Polizei- und Justizvollzugspersonal sowie Angehörige des Militärs) zusammenfassend dargelegt, inwiefern Menschenrechtsbildung bereichsspezifisch umgesetzt wird.

Die mit der Überwachung der Umsetzung der UN-Abkommen betrauten Ausschüsse haben die Schweiz schon mehrfach für ungenügende Bemühungen im Bereich der formalen Menschenrechtsbildung gerügt. Zum Beispiel forderte der Sozialausschuss die Schweiz auf, „Menschenrechte durch Menschenrechtserziehung und -ausbildung in Schulen […] zu fördern."[47]

---

43 L'évaluation de la première phase (2005-2009) du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme (WPHRE), 2010.

44 Massnahmenplan Bildung und Entwicklung 2007-2014, 2007.

45 Bundesgesetz vom 13. Dezember 2002 über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG), SR 412.10, Art. 2.

46 Mise en œuvre du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme, 2012, S. 1.

47 CESCR, Concluding Observations, 2010, Ziff. 21.

Auch Nichtregierungsorganisationen (NGOs) kritisieren die Schweiz in dieser Hinsicht regelmässig. Gemäss dem NGO-Bericht zum zweiten und dritten Bericht der Schweiz über die Umsetzung des Internationalen Paktes über die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte (UNO-Pakt I) kam die Schweiz ihren Verpflichtungen in der schulischen Menschenrechtsbildung nur ungenügend nach:

> Die relativ lange Schweizer Antwort auf Frage 6 zum Stand der Menschenrechtsbildung in der Schweiz […] ist mehr als nur beschönigend, sie ist irreführend. Trotzdem vermag sie nicht wirklich zu überspielen, dass es um die Menschenrechtsbildung in der Schweiz generell schlecht bestellt ist. Ein zentrales Element der Schulbildung – wie in mehreren Menschenrechtskonventionen verbindlich vorgeschrieben – stellt sie nicht dar.[48]

Wie der NGO-Bericht weiter ausführte, ist eine gesamtheitliche Strategie zur Förderung und Durchführung der schulischen Menschenrechtsbildung in der Schweiz weder in der obligatorischen Schule noch in den weiterführenden Schulen wie Berufsausbildung, Hochschulen und den Universitäten vorhanden bzw. wird systematisch angewandt.

Auch die Antwort des Bundesrates auf die Interpellation von Nationalrat Hans Stöckli über die Förderung der Menschenrechtsbildung vermochte keinen konkreten Aufschluss über den Stand der schulischen Menschenrechtsbildung in der Schweiz zu liefern.[49] Wohl haben einzelne Ansätze zur Förderung der schulischen Menschenrechtsbildung wie zum Beispiel der Fonds „Projekte gegen Rassismus und für Menschenrechte" des EDI und die Unterstützung der Stiftung éducation21 durch den Bund und der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) existiert. Jedoch bestand der Verdacht, dass ein systematischer Ansatz fehlen könnte – sowohl auf der Ebene des Bundes wie auch auf der Ebene der Kantone und Gemeinden, die für die formale Menschenrechtsbildung verantwortlich wären.[50]

1998/1999 führten die Akademie für Menschenrechte (seit 1. Oktober 1999 Menschenrechte Schweiz MERS) und die Stiftung Bildung und Entwicklung (seit 1. Januar 2013 éducation21) eine Studie zur schulischen und ausserschulischen Menschenrechtsbildung in der Schweiz durch. Die schulische und die ausserschulische Menschenrechtsbildung wurden dabei wie folgt definiert: Die schulische Menschenrechtsbildung bezog den Kindergarten, die Primarstufe sowie die Sekundarstufen I und II ein. Zur ausserschulischen Menschenrechtsbildung gehört neben dem Bereich Allgemeine Weiterbildung (NGOs, Bildungshäuser etc.) auch die Tertiärstufe (Universitäten und berufliche Aus- und Weiterbildung).[51] Somit wurde eine andere Definition von schulischer Menschenrechtsbildung verwendet als in der vorliegenden Studie (siehe Ziffer II, Kapitel 1).

Die Stiftung Bildung und Entwicklung war für den schulischen Teil der Studie verantwortlich. Sie legte den Schwerpunkt der Studie auf das Sammeln von Unterrichtssequenzen und Projekten zum Thema Menschenrechte und Kinderrechte, die in der Schweiz durchgeführt wurden.[52] Aus der Studie entstand ein Projektdossier mit Projektvorschlägen, Hintergrundinformationen und einer ausführlichen Bibliographie.[53]

---

48 Ad-hoc-Arbeitsgruppe NGO-Bericht, 2010, S. 8.

49 Vgl. Curia Vista – Geschäftsdatenbank, 2008,

50 Vgl. ebd.

51 Vgl. Akademie für Menschenrechte, 1998.

52 Vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung, undatiert.

53 Vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung/Arbeitsgemeinschaft der Hilfswerke, 1999.

Der zweite Teil der Studie, durchgeführt von der Akademie der Menschenrechte, war der ausserschulischen Menschenrechtsbildung in der Schweiz gewidmet. Dafür wurden mit einem Fragebogen Lehrpersonen/Dozierende aus den Bereichen Allgemeine Weiterbildung, Nichtregierungsorganisationen, Universitäten, Polizei, Medien, Entwicklungszusammenarbeit und Sozialarbeit zu ihrem Unterricht befragt, in dem sie Themen der Menschenrechte behandelt haben. Die einzelnen Bereiche wurden dabei separat ausgewertet. Aufgrund der Ergebnisse zogen die Autorinnen und Autoren u. a. die Schlussfolgerungen, dass die Menschenrechte an Universitäten nicht systematisch unterrichtet werden und deren Vermittlung von der Lehrperson abhängig sei. Zudem sei auch an den rechtswissenschaftlichen Fakultäten nur ein kleiner Teil der Angebote zu den Menschenrechten obligatorisch. Betreffend der Aus- und Weiterbildung von Polizeiangehörigen hielten die Autorinnen und Autoren fest, dass eine Sensibilisierung in Bezug auf die Menschenrechte vorhanden ist, jedoch noch weitere gezielte Bemühungen notwendig seien.[54]

Aufgrund der aufgeführten Kritikpunkte an der schulischen Menschenrechtsbildung und wegen des Fehlens einer aktuellen Übersicht über vorhandene Programme, Aktivitäten, Angebote und Initiativen verfolgt die vorliegende Studie des Schweizerischen Kompetenzzentrums für Menschenrechte zur schulischen Menschenrechtsbildung das Ziel, eine Bestandesaufnahme der aktuellen Situation der schulischen Menschenrechtsbildung in der Westschweiz zu erstellen. Diese Bestandesaufnahme soll als Grundlage dienen, gezielte Massnahmen treffen zu können, um die schulische Menschenrechtsbildung in der Westschweiz weiter zu fördern.

[54] Vgl. AKADEMIE FÜR MENSCHENRECHTE, 1998.

IV. ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchungen aufgezeigt. Diese Befunde tragen zur Beantwortung der ersten drei Fragestellungen der vorliegenden Studie bei.

1. Rechtliche Grundlagen

Die Studie untersucht den bzw. verortet sich im rechtlichen Bezugsrahmen der schulischen Menschenrechtsbildung in der Schweiz. Das vorliegende Kapitel behandelt die Verankerung des Rechts auf Menschenrechtsbildung im internationalen, europäischen und schweizerischen Rechtssystem, insbesondere in Bezug auf die Verpflichtungen und Empfehlungen der formalen Bildung.

1.1 Völkerrecht

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 definiert innerhalb des Rechts auf Bildung folgende Bildungsziele:

> Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.[55]

1.1.1 Völkerrechtliches Vertragswerk

Die AEMR als rechtlich nicht verbindliche Erklärung wurde in mehreren internationalen Abkommen kodifiziert. So ist z. B. in den folgenden, rechtlich verbindlichen Abkommen die Menschenrechtsbildung als Bildungsziel innerhalb des Rechts auf Bildung verankert:

- Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen von 1961[56]
- Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966[57]
- Übereinkommen über die Rechte der Kinder (UN-Kinderrechtskonvention) von 1989.[58]

Die Schweiz ist Vertragsstaat der UN-Kinderrechtskonvention und des Pakts über soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte.

1.1.2 Deklarationen und andere rechtlich nicht verbindliche UN-Dokumente

Nebst diesen verbindlichen Abkommen wurden auf internationaler Ebene diverse rechtlich unverbindliche Erklärungen, Initiativen und Programme verabschiedet. An der World Conference on Human Rights wurde 1993 in Wien die herausragende Stellung der Menschenrechtsbildung für die Verbreitung und die Einhaltung der Menschenrechte proklamiert:

---

55 UDHR, Art. 26, Abs. 2.

56 Vgl. UNESCO General Conference, 11th session, 1961, Art. 5.

57 Vgl. ICESR, 1996, Art. 13.

58 Vgl. CRC, 1989, Art. 28 und 29.

> The World Conference on Human Rights considers human rights education, training and public information essential for the promotion and achievement of stable and harmonious relations among communities and for fostering mutual understanding, tolerance and peace.[59]

Durch die Proklamation der UN-Dekade für Menschenrechtserziehung im Jahr 1995 rückte die Menschenrechtsbildung in den Fokus von Politik, Zivilgesellschaft und Bildungseinrichtungen. Am Ende der genannten UN-Dekade im Jahr 2004 konnten die Vereinten Nationen aus der Abschlussevaluation folgern, dass zwar viele Regierungen ihre Aktivitäten im Bereich Menschenrechtsbildung erhöht hatten, diese jedoch noch ausgeweitet und effektiver genutzt werden müssen. Aufgrund dieser Resultate startete die UNO mit der Verabschiedung der ersten Phase des UN-Weltprogramms für Menschenrechtsbildung ein weiteres Programm zur Implementierung der Menschenrechtsbildung in den einzelnen Staaten. Das UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung verfolgte das Ziel, ein gemeinsames Verständnis von erforderlichen Prinzipien und Methoden zur Menschenrechtsbildung zu verbreiten sowie die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren zu stärken und ihnen einen spezifischen Rahmen für die Umsetzung der Ziele des Weltprogramms auf den verschiedenen Ebenen zu bieten.[60]

Mit dem Start des Weltprogramms erhielten die Staaten die Aufgabe, die Menschenrechtsbildung zu fördern, Projekte zu lancieren und die Menschenrechtsbildung nachhaltig im Schulsystem zu verankern:

> Die Weltkonferenz über Menschenrechte bekräftigt, dass die Staaten gehalten sind, sicherzustellen, dass Bildung darauf abzielt, die Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zu verstärken [und dass] dies sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene in die Bildungspolitiken integriert werden sollte" (Erklärung und Aktionsprogramm von Wien, Teil I, Para. 33).[61]

Nach Abschluss der ersten Phase des UN-Weltprogramms für Menschenrechtsbildung lancierten die Vereinten Nationen die zweite Phase des Weltprogramms mit der Verabschiedung eines zweiten Aktionsplans durch den UN-Menschenrechtsrat am 30. September 2010.[62] Während sich die erste Phase des Weltprogramms auf die schulische Menschenrechtsbildung im Volksschulbereich konzentrierte, legte die zweite Phase den Fokus auf die Menschenrechtsbildung im Universitäts- und Hochschulbereich sowie in der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Staatsangestellten.

Parallel zum UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung wurde die im Dezember 2011 von der UN-Generalversammlung verabschiedete UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung und -training verfasst. Im ersten Artikel bestätigt die Deklaration das Recht auf Menschenrechtsbildung: „Jeder Mensch hat das Recht, alle Menschenrechte und Grundfreiheiten zu kennen und Informationen darüber zu suchen und zu erhalten, und er soll Zugang zu Menschenrechtsbildung und -training haben."[63] Die Deklaration definiert Menschenrechtsbildung als einen lebenslangen Prozess, der sich an alle Altersgruppen und alle Bildungsbereiche richtet.[64] Die primäre Verantwortung für die Umsetzung dieser Deklaration liegt bei den einzelnen Staaten.[65]

---

59 UN-GA, Vienna Declaration, 1993.

60 UN-GA, Revised Draft Plan, 1st Phase, 2005, Ziff. I, Kapitel B.

61 UN-GA, Revised Draft Plan, 1st Phase, 2005, Ziff. II.

62 UN-HRC, Draft Plan, 2nd Phase, 2010.

63 UN-GA, Declaration, 2011, Art. 1, Abs. 1.

64 Ebd., Art. 3.

65 Ebd., Art. 7.

Durch die Mitgliedschaft in der UN erklärt sich die Schweiz dazu bereit, die Ziele des Weltprogramms zur Menschenrechtsbildung zu verfolgen und die UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training umzusetzen.

1.2 Europäisches Recht (Europarat)

1.2.1 Vertragswerke des Europarates

Auf europäischer Ebene gibt es zwei relevante Verträge, die das Recht auf Bildung festhalten: Einerseits das erste Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention und andererseits die (revidierte) Sozialcharta. Da die Schweiz bis anhin weder das Zusatzprotokoll noch die Sozialcharta ratifiziert hat, sind aus diesen keine rechtlich bindenden Verpflichtungen für die Schweiz ableitbar.

1.2.2 Rechtlich nicht bindende Dokumente des Europarates

Nebst diesen Vertragswerken hat der Europarat jedoch auch verschiedene rechtlich nicht bindende Dokumente im Bereich der Menschenrechtsbildung verabschiedet. Das wichtigste Instrument auf dieser Ebene ist die Europaratscharta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung von 2010, welche die Menschenrechtsbildung umfassend definiert und die Mitgliedstaaten auffordert, Massnahmen zur Stärkung von Menschenrechtsbildung im schulischen und ausserschulischen Bereich zu ergreifen. Im schulischen Bereich soll die Menschenrechtsbildung u. a. Eingang in die Lehrpläne finden und auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert werden. Zudem sollen auch die Lehrpersonen in ihrer Aus- und Weiterbildung Zugang zur Menschenrechtsbildung erhalten:

> 6. Formale allgemeine und berufliche Bildung
> Die Mitgliedstaaten sollten Politische Bildung und Menschenrechtsbildung in den Lehrplänen der formalen Bildung auf der Vorschul-, Primar- und Sekundarstufe, in der allgemeinen und beruflichen Bildung, und in der Weiterbildung verankern. Die Mitgliedstaaten sollten weiterhin Politische Bildung und Menschenrechtsbildung in den Lehrplänen unterstützen sowie laufend überarbeiten und aktualisieren, damit ihre Relevanz und Nachhaltigkeit gewährleistet ist.
> […]
> 9. Aus-, Fort- und Weiterbildung
> Die Mitgliedstaaten sollten dafür sorgen, dass Lehrpersonen, Bildungsfachleute sowie in der Jugendarbeit und Ausbildung Tätige die nötige Aus- und Weiterbildung für Politische Bildung und Menschenrechtsbildung erhalten. Damit soll sichergestellt werden, dass sie über umfassendes Fachwissen und Verständnis in Bezug auf die Ziele und Grundsätze des Fachbereiches, adäquate Lehr- und Lernmethoden und andere für diesen Bildungsbereich angebrachte Schlüsselqualifikationen verfügen.
> […]
> 11. Evaluationskriterien
> Die Mitgliedstaaten sollten Kriterien zur Evaluation der Wirksamkeit von Programmen im Bereich der Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung entwickeln. Rückmeldungen von Lernenden sollten einen festen Bestandteil jeder Evaluation bilden.[66]

[66] Council of Europe, CM, Recommendation, 2010, S. 10-12.

1.3 Relevante Gesetzgebungen in der Schweiz

Im Jahr 2006 hat das Schweizer Stimmvolk den revidierten Bildungsartikeln (Art. 61a-67) in der Bundesverfassung zugestimmt, welche die Kompetenzen von Bund und Kantonen im Bildungsbereich regeln und die Kantone zur Harmonisierung bestimmter Aspekte der Bildung verpflichten. Unter anderem sollen mit dem schweizerischen Schulkonkordat „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule" (HarmoS) die Lehrpläne auf sprachregionaler Ebene koordiniert werden. Die Lehrpläne orientieren sich dabei an den verbindlichen nationalen Bildungsstandards. Der Lehrplan 21, der gemeinsame Lehrplan der Deutschschweiz, wurde überarbeitet und ist im Herbst 2014 zur Einführung freigegeben worden.[67] Der Lehrplan des Kantons Tessin, der Piano di Studio, wird derzeit überarbeit und soll im Sommer 2015 vorliegen. Der Plan d'études romand für die Westschweiz wurde während der Schuljahre 2011/2012 bis 2014/2015 eingeführt.[68] Gemäss der Deklaration der Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) befolgt der Plan d'études romand Ziele, die mit der Menschenrechtsbildung im Einklang stehen:

> **1. FINALITÉS ET OBJECTIFS**
> L'École publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie.
>
> **1.1 L'École publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissance et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale. […]**
>
> **1.2 L'École publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales. […]**
>
> **1.3 L'École publique assure l'acquisition et le développement de compétences et de capacités générales.**[69]

Nicht nur die Ziele des Plan d'études romand beziehen sich auf die Menschenrechtsbildung, sondern auch dessen Prinzipien, in denen die Menschenrechte und Kinderrechte explizit genannt werden:

> **2. Principes**
> **L'École publique assume sa mission de formation en organisant l'action des enseignants et enseignantes et des établissements scolaires sur la base des principes suivants:**
>
> I. **Le respect de la personne**;
> II. **Les droits et devoirs** de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant;
> III. **Le principe de l'éducabilité**, qui suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent;
> IV. **L'égalité et de l'équité**, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins.[70]

---

[67] Vgl. LEHRPLAN 21, Aktuell, 2014, im Internet verfügbar unter: http://www.lehrplan.ch/start (zuletzt besucht im Januar 2015).

[68] Vgl. EDK – SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN, Lehrpläne und Lehrmittel, [2014], im Internet verfügbar unter: http://www.edk.ch/dyn/12927.php (zuletzt besucht im Januar 2015).

[69] CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, 2003; Hervorhebungen im Original.

[70] Ebd.

Der nachobligatorische Teil des schweizerischen Bildungssystems besteht aus der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe. Die Sekundarstufe II wird in die allgemeine und die berufliche Grundbildung unterteilt, die Tertiärstufe in die Hochschulen und die höhere Berufsbildung.[71] Die Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen sind kantonal oder schulintern festgelegt. Die berufliche Grundbildung sowie die höhere Berufsbildung basieren auf dem Berufsbildungsgesetz von 2002, das alle Berufsbereiche ausserhalb der Hochschulen regelt.[72] Des Weiteren ist das Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG), das die Zusammenarbeit von Bund und Kantonen im Hochschulbereich definiert, absehbar.[73] Die Gesetze der nachobligatorischen Bildung wurden in der Studie jedoch nicht berücksichtigt, da sich die Studie lediglich auf die obligatorische Schulzeit bezieht.

[71] Vgl. SKBF – SCHWEIZERISCHE KOORDINATIONSSTELLE FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, 2014, S. 108 und 168.

[72] Bundesgesetz vom 13. Dezember 2002 über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG), SR 412.10.

[73] Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG), 2014.

2. Analyse des Plan d'études romand

Im vorliegenden Kapitel werden die Befunde aus der Analyse des Plan d'études romand (PER) dargestellt. Insgesamt werden bei der Lehrplananalyse 4002 Codes vergeben, die sich wie folgt auf die fünf Hauptkategorien verteilen:

Tab. 1: Häufigkeitsverteilung in den fünf Hauptkategorien

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Hauptkategorie	Menschenrechtsbildung	976	24.39	24.39	24.39
	Bereich	976	24.39	24.39	48.78
	Zielart	976	24.39	24.39	73.16
	Schulstufe(n)	976	24.39	24.39	97.55
	Précisions cantonales	98	2.45	2.45	100.00
Gesamt		4002	100.00	100.00	

Wie aus Tab. 1 zu entnehmen ist, werden den Hauptkategorien *Menschenrechtsbildung*, *Bereich*, *Zielart* und *Schulstufe(n)* jeweils 976 Codes zugeordnet (je 24.39%). Dieses Resultat entstand aufgrund der Tatsache, dass jeder zu codierende Code allen vier Hauptkategorien zugeordnet wurde. Bei den *Précisions cantonales* werden 98 menschenrechtsbildungsbezogene Codes vergeben (2.45%).

Die genaue Anzahl Codes, die den einzelnen Unter- bzw. Oberkategorien der jeweiligen Hauptkategorien zugeordnet wurden, sind in Tab. 47 in Anhang VIII getrennt nach den einzelnen (Fach-)Bereichen aufgeführt.

Nachstehend werden nun die Ergebnisse der einzelnen Hauptkategorien präsentiert. Dabei werden zuerst jeweils die Befunde der Hauptkategorien erläutert und anschliessend die Resultate der einzelnen Ober- und Unterkategorien (siehe Anhang I, Kapitel 2.2).

2.1 Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung*

Bei der Betrachtung der Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung* verteilen sich die Codes wie folgt auf die einzelnen Oberkategorien:

Tab. 2: Häufigkeitsverteilung in der Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Menschenrechts-bildung	Explizite Menschen-rechtsbildung	9	0.92	0.92	0.92
	Implizite Menschen-rechtsbildung	463	47.44	47.44	48.36
	Bildung im Geiste der Menschenrechte	504	51.64	51.61	100.00
Gesamt		976	100.00	100.00	

Wie Tab. 2 zeigt, können von den 976 vergebenen Codes der Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung* mehr als die Hälfte, nämlich 504 Codes, der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte* zugeordnet werden (51.64%). 463 Codes beziehen sich auf die *Implizite Menschenrechtsbildung* (47.44%) und neun Codes gehören der Oberkategorie *Explizite Menschenrechtsbildung* an (0.92%).

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden die Ergebnisse der einzelnen Oberkategorien genauer analysiert. Dabei wird nach der Reihenfolge der Oberkategorien im Kategoriensystem vorgegangen.[74]

Oberkategorie *Explizite Menschenrechtsbildung*

In der Oberkategorie *Explizite Menschenrechtsbildung* verteilen sich die neun Codes folgendermassen auf die vier Unterkategorien:

Tab. 3: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Explizite Menschenrechtsbildung*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Explizite Menschenrechtsbildung	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	5	55.56	55.56	55.56
	UNO: Menschenrechts-Abkommen	4	44.44	44.44	100.00
	Europarat: Menschenrechts-Abkommen	0	0.00	0.00	100.00
	Weitere Abkommen	0	0.00	0.00	100.00
Gesamt		9	100.00	100.00	

Aus Tab. 3 ist ersichtlich, dass im PER fünfmal die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* genannt wird (55.56%). Dies geschieht jeweils in folgendem Kontext:

- « Approche et analyse des valeurs éthiques véhicules dans les grandes chartes religieuses et humanistes (la Déclaration universelle des droits de l'Homme […]) » (CIIP 2010, Cycle 3 – Éthique et cultures religieuses, S. 106).
- « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève… … énumère les principaux droits énoncés dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme » (CIIP 2010, Cycle 3 - Citoyenneté, S.97).
- « Déclaration Universelle des Droits de l'Homme » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Sciences humaines et sociales, S. 45, 96).
- « Déclaration Universelle des Droits de l'Homme » (CIIP 2010, Cycle 2 – Histoire, S. 96).
- « Se référer : […] à la Déclaration des droits de l'Homme » (CIIP 2010. Cycle 3 - Citoyenneté, S. 97).

[74] Das Kategoriensystem für die Analyse des Plan d'études romand befindet sich in Anhang II.

Die weiteren vier Codes der Oberkategorie *Explizite Menschenrechtsbildung* können der Unterkategorie *UNO: Menschenrechts-Abkommen* zugeordnet werden (44.44%). Wie die folgenden Ausschnitte zeigen, wird in allen vier Codes die Kinderrechtskonvention erwähnt:

- « Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Sciences humaines et sociales, S. 45).
- « Initiation aux droits, devoirs et responsabilités de l'enfant (Convention relative aux droits de l'enfant) » (CIIP 2010, Cycle 2 - Citoyenneté, S. 100).
- « Se référer : […] à la Convention relative aux droits de l'enfant » (CIIP 2010, Cycle 3 - Citoyenneté, S. 97).
- « SHS 24 – Identifier les formes locales d'organisation politique et sociale … … en établissant des liens entre ses droits et devoirs et ceux des autres (Convention relative aux droits de l'enfant) » (CIIP 2010, Cycle 2 - Citoyenneté, S. 100).

Im Lehrplan PER kann kein expliziter Bezug zu den Unterkategorien *Europarat: Menschenrechts-Abkommen* und *Weitere Abkommen* festgestellt werden (je 0.00%).

Alle neun Codes der Oberkategorie *Explizite Menschenrechtsbildung* stammen aus dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales*.

Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung*

In der Analyse des PER wurden u. a. alle Ziele codiert, bei denen ein impliziter Bezug zu den Menschenrechten hergestellt werden kann. Dennoch muss beachtet werden, dass nicht sichergestellt werden kann, dass bei der Behandlung der vorgegebenen Themen im Unterricht die Menschenrechte auch wirklich angesprochen werden.

Wird die Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung* betrachtet, so verteilen sich die 463 Codes wie folgt auf die 14 Unterkategorien:

Tab. 4: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Implizite Menschenrechtsbildung	Armut	3	0.65	0.65	0.65
	Bildung und Freizeit	0	0.00	0.00	0.65
	Diskriminierung	10	2.16	2.16	2.81
	Frieden und menschliche Sicherheit	6	1.30	1.30	4.10
	Gesundheit	85	18.36	18.36	22.46
	Gewalt	15	3.24	3.24	25.70
	Gleichberechtigung der Geschlechter	4	0.86	0.86	26.57
	Globalisierung	48	10.37	10.37	36.93

	(Grund-)Rechte/ Demokratie/ Bürgerschaft/ Politische Partizipation	84	18.14	18.14	55.08
	Kinder	8	1.73	1.73	56.80
	Medien	97	20.95	20.95	77.75
	Migration	16	3.46	3.46	81.21
	Soziale Rechte	5	1.08	1.08	82.29
	Umwelt	82	17.71	17.71	100.00
Gesamt		463	100.00	100.00	

Aus Tab. 4 ist ersichtlich, dass im PER 97 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele dem *Thema „Medien"* zugeordnet werden können (20.95%). Dazu gehören beispielsweise:

- « Étude de productions médiatiques à l'aide d'outils d'analyse du message et du support (*stéréotype, portée sociale du message, grammaire de l'image et du son, aspect subliminal, points forts et limites du support,…*) » (CIIP 2010, Cycle 3 – MITIC, S. 36; Hervorhebungen im Original).
- « L1 18 – Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication… … en s'initiant à l'usage critique d'Internet » (CIIP 2010, Cycle 1 – Français, S. 48 f.).
- « Veiller à développer chez l'élève un sens critique, esthétique et éthique (paroles, clips vidéo,…) » (DECS/SE 2011, Cycle 3 – Musique, S. 3).

Die meisten Codes zum *Thema „Medien"* stammen aus den Bereichen *Formation générale* (43 Codes) sowie den Fachbereichen *Langues* (30 Codes) und *Sciences humaines et sociales* (19 Codes).

85 Mal können menschenrechtsbildungsbezogene Ziele aus dem PER im *Thema „Gesundheit"* codiert werden (18.36%), wie zum Beispiel:

- « Analyse critique du phénomène sportif et mise en évidence de ses aspects positifs (*santé, socialisation,…*) et négatifs (*dopage, mercantilisme, violence, fanatisme,…*) » (CIIP 2010, Cycle 3 – Éducation physique, S. 54; Hervorhebungen im Original).
- « Mise en évidence des organes et fonctions du corps touchés par certains comportements, néfastes ou bénéfiques concernant l'alimentation, le sommeil, l'activité physique, l'audition,… *(tabagisme, alcoolisme, dopage,…*) dans une perspective de prévention » (CIIP 2010, Cycle 2 – Sciences de la nature, S. 44).
- « [O]rganiser des actions de promotion de la santé et de prévention (éducation nutritionnelle, climat scolaire, éducation sexuelle, prévention des abus,…) en collaboration avec d'autres partenaires et assurer un encadrement-conseil pour la promotion de la santé et pour la médiation » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Formation générale, S. 26).

Mit 44 Codes können die meisten Codes der Unterkategorie *Gesundheit* dem Bereich *Formation général* zugeordnet werden. In den Fachbereichen *Corps et mouvement* sowie *Mathématiques et Sciences de la nature* werden jeweils 22 bzw. 16 Codes dem *Thema „Gesundheit"* zugeteilt.

Der Unterkategorie *(Grund-)Rechte/Demokratie/Bürgerschaft/politische Partizipation* werden 84 Codes zugeordnet (18.14%). Als Beispiele können genannt werden:

- « Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Sciences humaines et sociales, S. 43).
- « Observation et analyse des droits et devoirs des citoyens suisses et des résidents étrangers en Suisse (droit de vote, éligibilité, statuts, impôts,…) » (CIIP 2010, Cycle 3 – Citoyenneté, S. 96).
- « Présentation de l'évolution des trois pouvoirs (exécutif, législatif et judiciaire) » (CIIP 2010, Cycle 3 – Latin, S. 124).

64 Codes der Unterkategorie *(Grund-)Rechte/Demokratie/Bürgerschaft/politische Partizipation* stammen aus dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales*. 15 Codes können dem Fachbereich *Langues* und sechs Codes dem Bereich *Formation générale* zugeordnet werden.

Der Unterkategorie *Umwelt* werden 82 Codes zugeordnet (17.71%), wie beispielsweise:

- « Compréhension des effets des activités humaines sur les changements climatiques *(Aménagement du territoire, prévention, surveillance, pollution, Kyoto et Copenhague,…). Pourquoi habitent-ils dans une zone à risque ? Pourquoi les hommes développent-ils des activités humaines dans de telles zones ? Que cherchent à faires les autorités ?* » (CIIP 2010, Cycle 3 – Géographie, S. 78; Hervorhebung im Original).
- « Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Formation générale, S. 13).
- « Sensibilisation à quelques règles élémentaires de respect de l'environnement (*gestion de l'eau, du papier, de la lumière, des déchets,…*) » (CIIP 2010, Cycle 1 – Interdépendances (sociales, économiques et environnementales, S. 52; Hervorhebung im Original).

41 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele der Unterkategorie *Umwelt* stammen aus dem Bereich *Formation générale*, 28 aus dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales*, acht Ziele aus dem Fachbereich *Corps et mouvement* und fünf Codes aus dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales*.

48 Mal können menschenrechtsbildungsbezogene Ziele der Unterkategorie *Globalisierung* zugeordnet werden (10.37%), wie folgende Beispiele zeigen:

- « De la production à la consommation d'un bien courant d'origine agricole (*cacao, riz, café, soja, sucre,…*) » (CIIP 2010, Cycle 3 – Géographie, S. 68; Hervorhebung im Original).
- « Mise en valeur des produits de saison, de proximité ou issus du commerce équitable » (CIIP 2010, Cycle 3 – Éducation nutritionnelle, S. 66).
- « Réflexion sur les produits de consommation proposés (*prix, publicité, mode,…*) et sur leurs conséquences (*énergie grise, travail des enfants, contrefaçon,…*) » (CIIP 2010, Cycle 2 – Interdépendances (sociales, économiques et environnementales), S. 56; Hervorhebungen im Original).

Von den 48 Codes der Unterkategorie *Globalisierung* können 37 Codes dem Bereich *Formation général* sowie zehn Codes dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales* zugewiesen werden. Und ein Code stammt aus dem Fachbereich *Corps et mouvement*.

Mit 16 Codes können 3.46% aller Codes der Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung* der Unterkategorie *Migration* zugeordnet werden. Dazu gehören zum Beispiel:

- « Identification des causes et conséquences des migrations […] (économiques, politiques, sociales, culturelles, environnementales) » (CIIP 2010, Cycle 3 – Géographie, S. 72).
- « Migrations » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Formation générale, S. 29).
- « *Observer les phénomènes migratoires (pressions économiques et politiques, phénomènes écologiques…)* » (DFJC 2012, Cycle 3 – Grec, S. 11; Hervorhebung im Original).

13 Codes der Unterkategorie *Migration* stammen aus dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales*. Drei Codes können im Fachbereich *Langues* und ein Code im Bereich *Formation générale* zugeordnet werden.

In der Unterkategorie *Gewalt* können 15 Codes zugeordnet werden (3.24%), wie beispielsweise:

- « *Dans le cadre de l'étude des génocides, faire réfléchir les élèves sur le statut particulier de la Shoah* » (CIIP 2010, Cycle 3 – Histoire, S. 89; Hervorhebung im Original).
- « Établissement de parallèles avec des sociétés anciennes et modernes (*Révolution française, Premier Empire,…*), ainsi qu'avec l'actualité » (CIIP 2010, Cycle 3 – Latin, S. 122; Hervorhebung im Original).
- « La Suisse et les Guerres mondiales » (CIIP 2010, Cycle 3 – Histoire, S. 92).

13 Codes des *Themas „Gewalt"* stammen aus dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales* und zwei Codes aus dem Fachbereich *Langues*.

Zehn Codes der Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung* können dem *Thema „Diskriminierung"* zugeteilt werden (2.16%). Dazu gehören u. a. folgende Beispiele:

- « [L]a place de la femme dans l'histoire » (DECS/SE 2011, Cycle 3 – Histoire, S. 2).
- « Permettre la distinction des stéréotypes par rapport aux professions et leurs implications dans la vie quotidienne, ainsi que par rapport aux genres » (CIIP 2010, Cycle 3 – Choix et projets personnels, S. 49).
- « Sensibilisation à la vie quotidienne à travers quelques thèmes ([…] *la place de la femme* […]) » (DFJC 2012, Cycle 3 – Grec, S. 12; Hervorhebung im Original).

Von diesen zehn Codes können acht Codes dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales* und jeweils ein Code dem Fachbereich *Langues* sowie dem Bereich *Formation générale* zugeordnet werden.

Der Unterkategorie *Kinder* können acht Codes zugeteilt werden (1.73%), wie zum Beispiel:

- « *[D]roit de la famille* » (DFJC 2012, Cycle 3 – Économie et droit, S. 15; Hervorhebung im Original).

- « Le cercle s'élargit : l'enfant sort du cadre familial, va au cirque, au marché aux puces, à un anniversaire » (Direction générale – Service de l'enseignement […], Cycle 2 – Allemand, S. [1]).
- « Que font les enfants ? » (COMEO 2014, Cycle 2 – Histoire, S. 3).

Fünf Codes, die dem *Thema „Kinder"* zugeordnet werden, stammen aus dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales* und drei Codes aus dem Fachbereich *Langues*.

Insgesamt sechs Codes der Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung* können dem *Thema „Frieden und menschliche Sicherheit"* zugeordnet werden (1.30%). Dazu gehören beispielsweise die folgenden Codes:

- « Compréhension interculturelle et paix » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Formation générale, S. 29).
- « [É]tude et analyse des relations internationales (*union économique, conflits,…*) » (CIIP 2010, Cycle 3 – Géographie, S. 80; Hervorhebung im Original).
- « Le Valais et la Pax Romana » (DECS/SE 2011, Cycle 3 – Histoire, S. 2).

Diese sechs Codes der Unterkategorie *Frieden und menschliche Sicherheit* verteilen sich wie folgt auf die verschiedenen Bereiche: Drei Codes können dem Fachbereich *Langue*s und drei Codes dem Bereich *Formation générale* zugeordnet werden.

Der Unterkategorie *Soziale Rechte* können fünf Codes zugeordnet werden (1.08%), wie zum Beispiel:

- « Analyse des changements sociaux concernant le fonctionnement de la société (*statut de la femme, assurances sociales, congés payés,..*) » (CIIP 2010, Cycle 3 – Histoire, S. 90; Hervorhebung im Original).
- « Description des droits sociaux (*système des trois piliers, assurances obligatoires, droit du travail,…*) » (CIIP 2010, Cycle 3 – Histoire, S. 96; Hervorhebung im Original).
- « Modifications du monde de vie dues à l'industrialisation […]; développement des loisirs » (CIIP 2010, Cycle 2 – Histoire, S. 96).

Alle fünf Codes zum *Thema „Soziale Rechte"* werden dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales* zugeordnet.

Vier Codes der Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung* können der Unterkategorie *Gleichberechtigung der Geschlechter* zugeteilt werden (0.86%). Dazu gehören beispielsweise:

- « Égalité entre hommes et femmes » (CIIP, Cycle 1 – Formation générale, S. 29).
- « [L]a conquête de l'égalité des droits » (CIIP 2010, Cycle 3 – Histoire, S. 92).
- « *Veiller à présenter des figures féminines comme témoins d'hier et d'aujourd'hui (Ève, Sarah,…)* » (CIIP 2010, Cycle 2 – Éthique et cultures religieuses, S. 109; Hervorhebung im Original).

Von den vier Codes zum *Thema „Gleichberechtigung der Geschlechter"* stammen drei Codes aus dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales* und ein Code aus dem Bereich *Formation générale*.

Der Unterkategorie *Armut* werden drei Codes zugeordnet (0.65%). Diese sind:

- « Réduction de la pauvreté » (CIIP 2010, Cycle 1 – Formation générale, S. 29).
- « Richesse et pauvreté (indicateurs) » (CIIP 2010, Cycle 1 – Formation générale, S. 29).
- « Veiller à ce que l'élève: […] comprenne qu'il y a des inégalités d'accès à la nourriture » (CIIP 2010, Cycle 3 – Géographie, S. 77).

Zwei Codes zum *Thema „Armut"* stammen aus dem Bereich *Formation générale* und ein Code aus dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales*.

Kein Code kann der Unterkategorie *Bildung und Freizeit* zugeordnet werden (0.00%). Wie das dritte Beispiel der Unterkategorie *Soziale Rechte* (« Modifications du monde de vie dues à l'industrialisation […]; développement des loisirs » (CIIP 2010, Cycle 2 – Histoire, S. 96)) zeigt, wird die Freizeit zwar angesprochen. Aufgrund des Kontextes wird dieses menschenrechtsbildungsbezogene Ziel jedoch dem *Thema „Soziale Rechte"* zugeordnet.

Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte*

In der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte* verteilen sich die 504 Codes wie folgt auf die zwölf Unterkategorien:

Tab. 5: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Bildung im Geiste der Menschen-rechte	Empathie	1	0.20	0.20	0.20
	Fairness	6	1.19	1.19	1.39
	Kommunikationskompe-tenzen	124	24.60	24.60	25.99
	Konstruktive Konfliktbe-wältigung	5	0.99	0.99	26.98
	Kooperative Zusammen-arbeit/Gruppenarbeit	116	23.02	23.02	50.00
	Kritisches Denken	100	19.84	19.84	69.84
	Moral	33	6.55	6.55	76.39
	Partizipation	23	4.56	4.56	80.95
	Respekt	29	5.75	5.75	86.71
	Solidarität	9	1.79	1.79	88.49
	Toleranz	52	10.32	10.32	98.81
	Vorurteilsfreiheit	6	1.19	1.19	100.00
Gesamt		504	100.00	100.00	

Wie aus Tab. 5 ersichtlich ist, können 124 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele im PER der Unterkategorie *Kommunikationskompetenzen* zugeordnet werden (24.68%). Dazu gehören beispielsweise:

- « Échange, comparaison et confrontation de diverses perceptions (artistes ou camarades) » (CIIP 2010, Cycle 3 – Arts visuels, S. 24).
- « Échange dans le cadre d'une discussion (*conseil de classe, débat,…*):
  - respect des règles convenues (*prise de parole, divergence des avis,…*)
  - écoute et prise en compte de l'avis des autres
  - formulation de la pensée : émettre une opinion, défendre ses idées, clarifier ses propos, demander des compléments d'information, reformuler » (CIIP 2010, Cycle 1 – Français, S. 34; Hervorhebungen im Original).
- « FG 25 – Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire… … en participant au débat, en acceptant les divergences d'opinion, en prenant position » (CIIP 2010, Cycle 2 – Vivre ensemble et exercice de la démocratie, S. 52).

Von den 124 Codes der Unterkategorie *Kommunikationskompetenzen* können 41 Codes dem Fachbereich *Langues*, 36 Codes im Bereich *Formation générale* und 16 Codes im Fachbereich *Arts* zugeteilt werden. Auch alle anderen (Fach-)Bereiche enthalten menschenrechtsbildungsbezogene Ziele, die zu den Kommunikationskompetenzen gezählt werden.

Der Unterkategorie *Kooperative Zusammenarbeit/Gruppenarbeit* können 116 Codes zugeteilt werden (23.02%), wie beispielsweise:

- « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève… … prend part à un projet collectif et y apporte sa contribution » (CIIP 2010, Cycle 3 – Activités créatrices et manuelles, S. 19).
- « [D]onner l'occasion aux élèves de participer à un projet collectif (spectacle d'expression corporelle et/ou chorégraphique, cirque,…) » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Corps et mouvement, S. 50).
- « Mise en place de projets collectifs, recherche des compétences de chacun en lien avec les tâches à accomplir » (CIIP 2010, Cycle 2 – Vivre ensemble et exercice de la démocratie, S. 50).

42 Codes der Unterkategorie *Kooperative Zusammenarbeit/Gruppenarbeit* stammen aus dem Bereich *Formation générale*. 26 Codes können dem Fachbereich *Arts* und 24 Codes dem Fachbereich *Corps et mouvement* zugeordnet werden. Auch diese Unterkategorie enthält in allen anderen (Fach-)Bereichen menschenrechtsbildungsbezogene Ziele.

100 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele können in der Unterkategorie *Kritisches Denken* codiert werden (19.84%), wie zum Beispiel:

- « Analyse et démarche critique face aux œuvres et phénomènes culturels actuels proposés et rencontrés » (CIIP 2010, Cycle 3 – Activités créatrices et manuelles, S. 18).
- « [E]n développant son regard critique sur ses propres représentations et celles des autres » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Sciences humaines et sociales, S. 48).
- « FG 38 – Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues… … en analysant de manière critique les préjugés, les stéréotypes et leurs origines » (CIIP 2010, Cycle 3 – Santé et bien-être, S. 44 f.).

Von den insgesamt 100 Codes der Unterkategorie *Kritisches Denken* können 23 Codes dem Bereich *Formation générale* sowie jeweils 19 Codes den Fachbereichen *Sciences humaines et sociales* und *Arts* zugeordnet werden. Wiederum enthalten auch alle anderen (Fach-)Bereiche menschenrechtsbildungsbezogene Ziele, die zur Unterkategorie *Kritisches Denken* gehören.

In der Unterkategorie *Toleranz* können 52 Codes der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte* zugeordnet werden (10.32%), wie beispielsweise die folgenden Codes:

- « Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Formation générale, S. 13).
- « A 24 AV – S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques… … en intégrant la diversité culturelle des élèves » (CIIP 2010, Cycle 2 – Arts visuels, S. 30 f.).
- « Sensibilisation aux différentes pratiques religieuses à partir du vécu de l'élève (*mariage, baptême, enterrement,…*), des fêtes et événements religieux » (CIIP 2010, Cycle 1 – Éthique et cultures religieuses, S. 70; Hervorhebung im Original).

17 Codes der Unterkategorie *Toleranz* stammen aus dem Fachbereich *Arts*, 14 Codes aus dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales* sowie 13 Codes aus dem Bereich *Formation générale*. Bis auf den Fachbereich *Mathématiques et Sciences de la nature* sind auch in allen anderen (Fach-)Bereichen der Unterkategorie *Toleranz* angehörige Codes enthalten.

Der Unterkategorie *Moral* können 33 Codes zugeordnet werden (6.55%). In diese Unterkategorie gehören beispielsweise Codes wie:

- « [É]laborer un code de déontologie (notamment concernant le respect de l'intimité et de la sphère familiale de l'élève, le respect des valeurs culturelles et individuelles) » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Formation générale, S. 26).
- « [E]xplique aux autres les règles en vigueur, par exemple en ce qui concerne le comportement à l'école » (CIIP 2010, Cycle 3 – Anglais, S. 58).
- « Le cours d'*Éthique et cultures religieuses* est également un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Éthique et cultures religieuses, S. 68; Hervorhebung im Original).

15 Codes der Unterkategorie *Moral* stammen aus dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales*. Dem Bereich *Formation générale* können acht Codes zugeordnet werden, dem Fachbereich *Langues* sechs Codes und dem Fachbereich *Arts* vier Codes. Die restlichen (Fach-)Bereiche enthalten keine menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele, die der Unterkategorie *Moral* angehören.

29 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele können in der Unterkategorie *Respekt* codiert werden (5.75%), wie zum Beispiel:

- « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève… … respecte les principales règles de jeu, l'arbitre, les coéquipiers et l'adversaire » (CIIP 2010, Cycle 3 – Éducation physique, S. 61).

- « Lors de la présentation de projets, veiller à ce que les remarques faites entre pairs soient de type constructif et les plus objectives possible en tenant compte des règles de respect établies en classe » (CIIP 2010, Cycle 2 – Choix et projets personnels, S. 47).
- « Respect des règles de vie adaptées à l'événement culturel et au lieu (*chuchoter, marcher feutré, ne pas toucher sans permission, écouter les consignes,…*) » (CIIP 2010, Cycle 1 – Activités créatrices et manuelles, S. 18; Hervorhebung im Original).

Elf Codes der Unterkategorie *Respekt* stammen aus dem Bereich *Formation générale* und jeweils sechs Codes aus den Fachbereichen *Arts* und *Corps et mouvement*. Weitere menschenrechtsbildungsbezogene Ziele, die der Unterkategorie *Respekt* angehören, sind in den Fachbereichen *Langues* und *Sciences humaines et sociales* enthalten.

Der Unterkategorie *Partizipation* können 23 Codes zugeordnet werden (4.56%), wozu beispielsweise die folgenden menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele gehören:

- « A 31 Mu – Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans le langage musical… … en participant à la création et à l'interprétation d'une œuvre musicale » (CIIP 2010, Cycle 3 – Musique, S. 34 f.).
- « Participation à une démocratie active au sein de la classe ou de l'école » (CIIP 2010, Cycle 2 – Vivre ensemble et exercice de la démocratie, S. 52).
- « Pratique citoyenne à l'école [:] Il s'agit de permettre à l'élève de s'impliquer de manière citoyenne dans l'école, notamment à travers des structures participatives (conseil de classe, conseil d'école) ainsi qu'à travers l'organisation et la participation à différentes actions citoyennes (travaux d'intérêt public,…) » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Sciences humaines et sociales, S. 49).

Von den 23 menschenrechtsbildungsbezogenen Zielen, die der Unterkategorie *Partizipation* angehören, können 15 Codes dem Bereich *Formation générale*, drei Codes dem Fachbereich *Arts*, jeweils zwei Codes den Fachbereichen *Sciences humaines et sociales* und *Corps et mouvement*, sowie ein Code dem Fachbereich *Langues* zugeordnet werden.

Neun Codes können der Unterkategorie *Solidarität* zugeordnet werden (1.79%), wie zum Beispiel:

- « Afin de faire des choix et de construire des projets personnels, l'enfant doit renforcer son identité sociale et devenir un membre autonome des groupes auxquels il appartient pour devenir enfin membre de la société tout entière » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Formation générale, S. 20).
- « Exploiter les ressources culturelles mises à disposition et intégrer les éléments de différentes cultures présentes dans la classe dans le but de favoriser la construction d'une identité culturelle commune pour la vie en classe (société) » (DIP – EP 2010, Cycle 1 – Musique, S. [3]).
- « [D]e responsabilité envers autrui, cet enseignement conduit l'élève à développer les valeurs humanistes de solidarité avec les générations passées, présentes et futures » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Sciences humaines et sociales, S. 45).

Von den neun menschenrechtsbildungsbezogenen Zielen der Unterkategorie *Solidarität* stammen vier Codes aus dem Bereich *Formation générale*, je zwei Codes aus den Fachbereichen *Arts* und *Corps et mouvment* sowie ein Code aus dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales*.

Sechs menschenrechtsbildungsbezogene Ziele der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte* können in der Unterkategorie *Fairness* codiert werden (1.19%), wie zum Beispiel:

- « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève… … applique dans les jeux des règles de fair-play » (CIIP 2010, Cycle 2 – Éducation physique, S. 61).
- « Sensibilisation aux principales règles de fair-play » (CIIP 2010, Cycle 1 – Éducation physique, S. 60).
- « Verbalisation et mise en application des notions de fair-play » (SE 2012, Cycle 1 – Éducation physique, S. [3]).

Alle sechs Codes der Unterkategorie *Fairness* gehören dem Bereich *Corps et mouvement* an.

Ebenfalls sechs menschenrechtsbildungsbezogene Ziele beziehen sich auf die Unterkategorie *Vorurteilsfreiheit* (1.19%). Dazu gehören beispielsweise die folgenden Codes:

- « Expérimentation d'associations inhabituelles en encourageant l'originalité, l'inventivité et l'innovation (se libérer des préjugés et des stéréotypes) » (CIIP 2010, Cycle 2 – Arts visuels, S. 22).
- « D'étre conscient du phénomène de stigmatisation et d'en tenir compte dans sa pratique quotidienne. Pour de raisons éthiques de justice sociale, il convient de lutter contre la stigmatisation des personnes obèses et de tenir de réduire l'idéalisation de la minceur extrême » (Luisier 2012, Cycle 1 und 2 – Corps et mouvement, S. 6).
- « Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de : […] se libérer des préjugés et des stéréotypes » (CIIP 2010, Cycle 1-3 – Pensée créatrices, S. [5]).

Von diesen sechs menschenrechtsbildungsbezogenen Zielen der Unterkategorie *Vorurteilsfreiheit* können zwei Codes dem Fachbereich *Corps et mouvement* und jeweils ein Code den Fachbereichen *Langues* und *Arts* sowie den Bereichen *Formation générale* und *Capacités transversales* zugeordnet werden.

Der Unterkategorie *Konstruktive Konfliktbewältigung* können fünf Codes zugeordnet werden (0.99%), wozu unter anderem die drei folgenden Codes gehören:

- « Amener les élèves à distinguer les facteurs facilitant le désamorçage et la résolution de conflits comme : pratiquer l'écoute active, reformuler, séparer les faits objectifs des émotions liées à ces faits, repérer quelques éléments du langage (verbal, non verbal) utilisés par d'autres personnes » (CIIP 2010, Cycle 3 – Vivre ensemble et exercice de la démocratie, S. 55).
- « CM 34 – Adapter son comportement, son rôle et affiner les habiletés spécifiques dans des formes de jeu… … en sachant régler d'éventuels conflits » (CIIP 2010, Cycle 3 – Éducation physique, S. 60 f.).
- « [L]a compréhension des enjeux de société, la capacité à faire des choix et la recherche de solutions pratiques » (CIIP 2010, Cycle 3 – Citoyenneté, S. 96).

Drei der fünf menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele der Unterkategorie *Konstruktive Konfliktbewältigung* gehören dem Bereich *Formation générale* an. Und jeweils ein Code kann in den Fachbereichen *Sciences humaines et sociales* und *Corps et mouvement* codiert werden.

Ein Code kann der Unterkategorie *Empathie* zugeordnet werden (0.20%). Dieses menschenrechtsbildungsbezogene Ziel, das aus dem Fachbereich *Langues* stammt, ist folgendes: « Analyse des sensations, des émotions et des sentiments des personnages » (CIIP 2010, Cycle 3 – Français, S. 26).

2.2 Hauptkategorie *Bereich*

Werden die einzelnen Bereiche des PER betrachtet, so verteilen sich die menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele wie folgt auf die drei Oberkategorien *Domaines disciplinaires*, *Formation générale* und *Capacités transversales*:

Tab. 6: Häufigkeitsverteilung in der Hauptkategorie *Bereich*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Bereich	Domaines disciplinaires	617	63.22	63.22	63.22
	Formation générale	335	34.32	34.32	97.54
	Capacités transversales	24	2.46	2.46	100.00
Gesamt		976	100.00	100.00	

Aus Tab. 6 ist ersichtlich, dass 617 der 976 Codes der Oberkategorie *Domaines disciplinaires* angehören (63.22%). 335 Codes können dem Bereich *Formation générale* (34.32%) und 24 Codes dem Bereich *Capacités transversales* (2.46%) zugeordnet werden.

Die einzelnen Oberkategorien werden nachstehend etwas genauer betrachtet.

Oberkategorie *Domaines disciplinaires*

Die Oberkategorie *Domaines disciplinaires* besteht aus den Unterkategorien *Langues*, *Mathématiques et Sciences de la nature*, *Sciences humaines et sociales*, *Arts* und *Corps et mouvement*. Diese fünf Unterkategorien verteilen sich wie folgt auf die Oberkategorie *Domaines disciplinaires*:

Tab. 7: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Domaines disciplinaires*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Domaines disciplinaires	Langues	134	21.72	21.72	21.72
	Mathématiques et Sciences de la nature	47	7.62	7.62	29.34
	Sciences humaines et sociales	252	40.84	40.84	70.18
	Arts	95	15.40	15.40	85.58
	Corps et mouvement	89	14.42	14.42	100.00
Gesamt		617	100.00	100.00	

Tab. 7 zeigt, dass 252 Codes der Oberkategorie *Domaines discplinaires* dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales* zugeordnet werden können (40.84%). Dem Fachberiech *Langues* können 134 Codes zugeteilt werden (21.72%). Weiter können im Fachbereich *Arts* 95 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele codiert werden (15.40%), im Fachbereich *Corps et mouvement* 89 Codes (14.42%) und im Fachbereich *Mathématiques et Sciences de la nature* 47 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele (7.62%).

In den folgenden Abschnitten werden die Befunde der einzelnen Unterkategorien der Oberkategorie *Domaines disciplinaires* genauer erläutert.

In der Unterkategorie *Langues* verteilen sich die menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele wie folgt auf die verschiedenen Sprachen:

Tab. 8: Häufigkeitsverteilung in der Unterkategorie *Langues*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Langues	Commentaires généraux	15	11.19	11.19	11.19
	Français	51	38.06	38.06	49.25
	Allemand	17	12.69	12.69	61.94
	Anglais	16	11.94	11.94	73.88
	Latin	10	7.46	7.46	81.34
	Grec (VD)	13	9.70	9.70	91.04
	Italien (VD)	12	8.96	8.96	100.00
Gesamt		134	100.00	100.00	

In Tab. 8 ist ersichtlich, dass 51 Codes der Unterkategorie *Langues* dem Fach *Français* zugeordnet werden können (38.06%). Im Fach *Allemand* werden 17 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele codiert (12.69%) und im Fach *Anglais* 16 (11.94%). Im Kapitel *Commentaires généraux* lassen sich 15 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele finden (11.19%). 13 Codes können dem Fach *Grec* (9.70%) und zwölf Codes dem Fach *Italien* (8.96%) zugeordnet werden. Bei diesen beiden letztgenannten Fächern handelt es sich um kantonale Angaben aus dem Kanton Waadt. Mit zehn Codes können die wenigsten Codes der Unterkategorie *Langues* dem Fach *Latin* zugeteilt werden (7.46%).

In Tab. 9 sind die Befunde zur Unterkategorie *Mathématiques et Sciences de la nature* dargestellt:

Tab. 9: Häufigkeitsverteilung in der Unterkategorie *Mathématiques et Sciences de la nature*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Mathématiques et Sciences de la nature	Commentaires généraux	9	19.15	19.15	19.15
	Mathématiques	1	2.13	2.13	21.28
	Sciences de la nature	35	74.47	74.47	95.74
	Mathématiques/Sciences de la nature	2	4.26	4.26	100.00

	Mathématiques et Physique (VD)	0	0.00	0.00	100.00
Gesamt		47	100.00	100.00	

In der Unterkategorie *Mathématiques et Sciences de la nature* können mit 35 Codes fast drei Viertel aller Codes dieser Unterkategorie dem Fach *Sciences de la nature* zugeordnet werden (74.47%). Das Kapitel *Commentaire*s *généraux* enthält neun menschenrechtsbildungsbezogene Ziele (19.15%). Zwei menschenrechtsbildungsbezogene Ziele können den fächerübergreifenden Zielen von *Mathématiques/Sciences de la nature* zugeordnet werden (4.26%). Im Fach *Mathématiques* wird ein menschenrechtsbildungsbezogenes Ziel codiert (2.13%). Dem Fach *Mathématiques et Physique,* das für den Kanton Waadt präzisiert wurde, kann kein Code zugewiesen werden (0.00%).

Die Ergebnisse aus der Unterkategorie *Sciences humaines et sociales* sind in Tab. 10 dargestellt:

Tab. 10: Häufigkeitsverteilung in der Unterkategorie *Sciences humaines et sociales*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Sciences humaines et sociales	Commentaires généraux	27	10.71	10.71	10.71
	Géographie	62	24.60	24.60	35.32
	Histoire	61	24.21	24.21	59.52
	Géographie/Histoire/Citoyenneté	3	1.19	1.19	60.71
	Citoyenneté	63	25.00	25.00	85.71
	Éthique et cultures religieuses	22	8.73	8.73	94.44
	Économie et droit (VD)	14	5.56	5.56	100.00
Gesamt		252	100.00	100.00	

In Tab. 10 ist erkenntlich, dass mit 63 Codes ein Viertel aller Codes der Unterkategorie *Sciences humaines et sociales* dem Fach *Citoyenneté* zugeordnet werden (25.00%). Ähnlich viele menschenrechtsbildungsbezogene Ziele können auch in den beiden Fächern *Géographie*, 62 Codes (24.60%), und *Histoire*, 61 Codes (24.21%), codiert werden. Im Kapitel *Commentaires généraux* lassen sich 27 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele finden (10.71%). 22 Codes konnten dem Fach *Éthique et cultures religieuses* zugeordnet werden (8.73%). Dem Fach *Économie et droit*, dessen Lernziele für den Kanton Waadt präzisiert wurden, können 14 Codes zugewiesen werden (5.56%). Bei den fächerübergreifenden Zielen von *Géographie/Histoire/Citoyenneté* können drei menschenrechtsbildungsbezogene Ziele zugeordnet werden (1.19%).

In Tab. 11 werden die Resultate der Unterkategorie *Arts* präsentiert.

Tab. 11: Häufigkeitsverteilung in der Unterkategorie *Arts*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Arts	Commentaires généraux	6	6.32	6.32	6.32
	Activités créatrices et manuelles	25	26.32	26.32	32.63
	Arts visuels	25	26.32	26.32	58.95
	Musique	39	41.05	41.05	100.00
Gesamt		95	100.00	100.00	

Aus Tab. 11 ist erkennbar, dass von den insgesamt 95 Codes der Unterkategorie *Arts* 39 Codes dem Fach *Musique* zugeordnet werden (41.05%). Jeweils 25 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele können in den Fächern *Activités créatrices et manuelles* sowie *Arts visuels* codiert werden (je 26.32%). Im Kapitel *Commentaires généraux* lassen sich sechs menschenrechtsbildungsbezogene Ziele finden (6.32%).

Die Befunde der Unterkategorie *Corps et mouvement* sind in Tab. 12 dargestellt:

Tab. 12: Häufigkeitsverteilung in der Unterkategorie *Corps et mouvement*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Corps et mouvement	Commentaires généraux	15	16.85	16.85	16.85
	Éducation physique	50	56.18	56.18	73.03
	Éducation nutritionnelle	18	20.22	20.22	93.26
	Économie familiale	6	6.74	6.74	100.00
Gesamt		89	100.00	100.00	

In Tab. 12 zeigt sich, dass mehr als die Hälfte aller in der Unterkategorie *Corps et mouvement* zugeordneten Codes dem Fach *Éducation physique* zugewiesen werden (56.18%). Im Fach *Éducation nutritionnelle* können 18 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele codiert werden (20.22%). Im Kapitel *Commentaires généraux* beziehen sich 15 Ziele auf die Menschenrechtsbildung (16.85%). Sechs Codes können dem Fach *Économie familiale* zugewiesen werden (6.74%).

Oberkategorie *Formation générale*

In der folgenden Tabelle werden die Befunde aus dem Bereich *Formation générale* präsentiert:

Tab. 13: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Formation générale*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Formation générale	Commentaires généraux	105	31.34	31.34	31.34
	MITIC	46	13.73	13.73	45.07
	Santé et bien-être	34	10.15	10.15	55.22
	Choix et projets personnels	24	7.16	7.16	62.39
	Vivre ensemble et exercice de la démocratie	75	22.39	22.39	84.78
	Interdépendances	51	15.22	15.22	100.00
Gesamt		335	100.00	100.00	

Aus Tab. 13 ist erkenntlich, dass 105 der insgesamt 335 Codes der Oberkategorie *Formation générale* im Kapitel *Commentaires généraux* enthalten sind (31.34%). Dem allgemeinen Bereich *Vivre ensemble et exercice de la démocratie* können 75 Codes zugewiesen werden (22.39%). 51 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele werden im allgemeinen Bereich *Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)* codiert (15.22%). Dem allgemeinen Bereich *MIT-IC* können 46 Codes zugeordnet werden (13.73%). 34 Codes können dem allgemeinen Bereich *Santé et bien-être* (10.15%) und 24 Codes dem allgemeinen Bereich *Choix et projets personnels* (7.16%) zugewiesen werden.

Oberkategorie *Capacités transversales*

Die Ergebnisse aus der Oberkategorie *Capacités transversales* werden in Tab. 14 dargestellt.

Tab. 14: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Capacités transversales*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Capacités transversales	Commentaires généraux	2	8.33	8.33	8.33
	Collaboration	9	37.50	37.50	45.83
	Communication	3	12.50	12.50	58.33
	Stratégies d'apprentissage	3	12.50	12.50	70.83
	Pensée créatrice	2	8.33	8.33	79.17
	Démarche réflexive	5	20.83	20.83	100.00
Gesamt		24	100.00	100.00	

In Tab. 14 ist erkennbar, dass im transversalen Bereich *Collaboration* neun menschenrechtsbildungsbezogene Ziele codiert werden (37.50%). Fünf Codes können dem transversalen Bereich *Démarche réflexive* zugewiesen werden (20.83%). Jeweils drei Codes werden in den transversalen Bereichen *Communication* und *Stratégies d'apprentissage* zugeordnet (je 12.50%). Im transversalen Bereich *Pensée créatrice* sowie im Kapitel *Commentaires généraux* können je zwei menschenrechtsbildungsbezogene Ziele codiert werden (je 8.33%).

2.3 Hauptkategorie *Zielart*

In der Hauptkategorie *Zielart* verteilen sich die 976 Codes wie folgt auf die fünf Oberkategorien *Commentaires généraux*, *Visées prioritaires*, *Objectif d'apprentissage et ses composantes*, *PAI (Progression des apprentissages, Attentes fondamentales et Indications pédagogiques)* und *Zyklusziele*:

Tab. 15: Häufigkeitsverteilung in der Hauptkategorie *Zielart*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Zielart	Commentaires généraux	176	18.03	18.03	18.03
	Visées prioritaires	10	1.02	1.02	19.06
	Objectif d'apprentissage et ses composantes	152	15.57	15.57	34.63
	PAI	621	63.63	63.63	98.26
	Zyklusziele	17	1.74	1.74	100.00
Gesamt		976	100.00	100.00	

In Tab. 15 ist zu erkennen, dass 621 Codes der Hauptkategorie *Zielart* der Oberkategorie *PAI (Progression des apprentissages, Attentes fondamentales et Indications pédagogiques)* zugeordnet werden können (63.63%). In den Kapiteln *Commentaires généraux* können 176 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele codiert werden (18.03%). Und 152 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele gehören zur Zielart *Objectif d'apprentissage et ses composantes* (15.57%). Der Zielart *Zyklusziele* können 17 Codes (1.74%) und den *Visées prioritaires* zehn Codes (1.02%) zugeordnet werden. Die geringe Anzahl an *Visées prioritaires* kann darauf zurückgeführt werden, dass diese pro (Fach-)Bereich lediglich einmal codiert wurden und nicht bei jedem (Fach-)Bereich einzeln.

Tab. 16 zeigt die Häufigkeitsverteilung der Oberkategorie *Commentaires généraux* auf die Unterkategorien *Intentions*, *Contribution au développement des Capacités transversales*, *Contribution à la Formation générale* und *Weiteres*:

Tab. 16: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Commentaires généraux*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Commentaires généraux	Intentions	29	16.48	16.48	16.48
	Contribution au développement des Capacités transversales	14	7.95	7.95	24.43

	Contribution à la Formation générale	11	6.25	6.25	30.68
	Weiteres	122	69.32	69.32	100.00
Gesamt		176	100.00	100.00	

Von den insgesamt 176 menschenrechtsbildungsbezogenen Zielen, die der Zielart *Commentaires généraux* zugeordnet werden, können 122 Ziele in der Unterkategorie *Weiteres* zugeordnet werden (69.32%). 29 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele stammen aus der Kapitelüberschrift *Intentions* (16.48%) und 14 Ziele aus der Kapitelüberschrift *Contribution au développement des Capacités transversales* (7.95%). Elf Codes können der Kapitelüberschrift *Contribution à la Formation générale* zugeordnet werden (6.25%).

Wie sich die Codes in der Oberkategorie *Zykluszielе* auf die drei Zyklen verteilen, ist in Tab. 17 dargestellt:

Tab. 17: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Zykluszielе*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Zykluszielе	Cycle 1	4	23.53	23.53	23.53
	Cycle 2	6	35.29	35.29	58.82
	Cycle 3	7	41.18	41.18	100.00
Gesamt		17	100.00	100.00	

In Tab. 17 ist ersichtlich, dass im PER sieben Codes als spezifische Ziele für den *Cycle 3* erwähnt werden (41.18%). Diese stammen alle aus dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales*: Fünf menschenrechtsbildungsbezogene Ziele werden in der Kapitelüberschrift « Introduction Géographie 3e cycle » codiert und zwei Codes in der Kapitelüberschrift « Introduction Histoire 3e cycle ». Ebenfalls dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales* zugeordnet werden können die sechs Codes der Unterkategorie *Cycle 2* (35.29%): Vier menschenrechtsbildungsbezogene Ziele können in der Kapitelüberschrift « Introduction Histoire 2e cycle » codiert werden und zwei Ziele in der Kapitelüberschrift « Introduction Géographie 2e cycle ». Und die vier Codes, die dem *Cycle 1* zugeordnet werden (23.53%), stammen aus der Einführung in den ersten Zyklus des Faches *Sciences de la nature* (Fachbereich: *Mathématiques et Sciences de la nature*).

2.4 Hauptkategorie *Schulstufe(n)*

Die Hauptkategorie *Schulstufe(n)* enthält die Oberkategorien *Cycle 1*, *Cycle 2*, *Cycle 3*, *Cycle 1-3* – in der die menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele aus den Kapiteln « Commentaires généraux » codiert werden – sowie die Oberkategorien *Cycle 1+2*, *Cycle 1+3* und *Cycle 2+3*. Wie sich die genannten sieben Oberkategorien auf die Hauptkategorie verteilen, ist in Tab. 18 dargestellt:

Tab. 18: Häufigkeitsverteilung in der Hauptkategorie *Schulstufe(n)*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Schulstufe(n)	Cycle 1	125	12.81	12.81	12.81
	Cycle 2	224	22.95	22.95	35.76
	Cycle 3	415	42.52	42.52	78.28
	Cycle 1-3	209	21.41	21.41	99.69
	Cycle 1+2	3	0.31	0.31	100.00
	Cycle 1+3	0	0.00	0.00	100.00
	Cycle 2+3	0	0.00	0.00	100.00
Gesamt		976	100.00	100.00	

In der Hauptkategorie *Schulstufe(n)* zeigt sich, dass mit 415 menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele die meisten Codes dem *Cycle 3* zugeordnet werden (42.52%). Im *Cycle 2* werden 224 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele codiert (22.95%) und in den Kapiteln « Commentaires généraux » können 209 Codes ausgemacht werden, die der Unterkategorie *Cycle 1-3* zugeordnet werden (21.41%). Der Unterkategorie *Cycle 1* können 125 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele zugewiesen werden (12.81%). Drei Codes können den zyklusübergreifenden Zielen der Schulstufen *Cycle 1+2* (0.31%) zugeordnet werden und beziehen sich auf kantonale Angaben des Kantons Wallis. In den Oberkategorien *Cycle 1+3* sowie *Cycle 2+3* werden keine menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele codiert (je 0.00%).

2.5 Hauptkategorie *Précisions cantonales*

In der Hauptkategorie *Précisions cantonales* sind alle sieben Westschweizer Kantone als Oberkategorie aufgeführt. Als achte Oberkategorie wird noch *BEJUNE* eingeführt, da für die Kantone Bern, Jura und Neuenburg auch gemeinsame Lernziele formuliert worden sind. Die Verteilung der Hauptkategorie *Précisions cantonales* auf die acht Oberkategorien ist in nachstehender Tabelle aufgeführt:

Tab. 19: Häufigkeitsverteilung in der Hauptkategorie *Précisions cantonales*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Précisions cantonales	Berne	8	8.16	8.16	8.16
	Fribourg	0	0.00	0.00	8.16
	Genève	15	15.31	15.31	23.47
	Jura	0	0.00	0.00	23.47
	Neuchâtel	0	0.00	0.00	23.47
	Vaud	41	41.84	41.84	65.31
	Valais	31	31.63	31.63	96.94
	BEJUNE	3	3.06	3.06	100.00
Gesamt		98	100.00	100.00	

Wie aus Tab. 19 erkennbar ist, werden in den Précisions cantonales des Kantons *Vaud* 41 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele codiert (41.84%). Davon können – wie aus Tab. 47 im Anhang VIII zu entnehmen ist – 27 Codes dem Fachbereich *Langues* und 14 Codes dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales* zugeordnet werden. Im Fachbereich *Langues* verteilen sich die 27 Codes auf die Fächer *Grec* (15 Codes, davon werden jedoch zwei Codes beim Kapitel *Commentaires généraux* codiert) und *Italien* (zwölf Codes). Die 14 Codes aus dem Fachbereich *Sciences humaines et sociales* können dem Fach *Économie et droit* zugeordnet werden. Als Beispiele für Précisions cantonales des Kantons *Vaud* gelten:

- « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève… …peut sans préparation : […] exprimer ses opinions personnelles » (DFJC 2012, Cycle 3 – Italien, S. 29, Unterkategorie *Kommunikationskompetenzen* der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte*).
- « Comparaison et critique des sources documentaires » (DFJC 2012, Cycle 3 – Grec, S. 10, Unterkategorie *Medien* der Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung*).
- « SHS 36 – Analyser des aspects économiques et juridiques du système de production et des échanges des biens et services… … en s'appropriant des principes et des règles de droit relatifs à la vie en société » (DFJC 2012, Cycle 3 – Économie et droit, S. 8, Unterkategorie *Moral* der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte*).

Bei den Précisions cantonales können dem Kanton *Valais* 31 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele zugeordnet werden (31.63%). Die 31 Codes verteilen sich wie folgt auf drei Fachbereiche: Jeweils elf menschenrechtsbildungsbezogene Ziele können in den Fachbereichen *Sciences humaines et sociales* und *Corps et mouvement* codiert werden und neun Codes im Fachbereich *Arts*. Im Fachbereich *Sciences humaines et sociales* verteilen sich die elf Codes auf die beiden Fächer *Histoire* (neun Codes) und *Citoyenneté* (zwei Codes). Die elf Codes des Fachbereiches

Corps et mouvement verteilen sich wie folgt auf die drei Fächer: Dem Fach *Éducation physique* können fünf Codes, dem Fach *Éducation nutritionnelle* vier Codes und dem Fach *Économie familiale* zwei Codes zugeordnet werden. Im Fachbereich *Arts* zählen acht der neun Codes zum Fach *Musique* und ein Code zum Fach *Arts visuels*. Zu den Précisions cantonales des Kantons *Valais* gehören beispielsweise:

- « Attitude de respect d'ouverture face aux productions visuelles patrimoniales des pays d'origine des autres camarades » (DECS/SE 2011, Cycle 3 – Arts visuels, S. 5, Unterkategorie *Toleranz* der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte*).
- « Faire comprendre l'importance de la valorisation des déchets par des ateliers de récupération et de recyclage de matières (textiles, plastiques,…) » (DECS/SE 2011, Cycle 3 – Économie familiale, S. [2], Unterkategorie *Umwelt* der Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung*).
- « Le Valais et l'émigration » (DECS/SE 2011, Cycle 3 – Histoire, S. 2, Unterkategorie *Migration* der Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung*).

Bei den Précisions cantonales des Kantons *Genève* können 15 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele codiert werden (15.31%). Von diesen 15 Codes werden sechs Codes dem Fachbereich *Corps et mouvement*, fünf Codes dem Fachbereich *Arts* und vier Codes dem Fachbereich *Langues* zugeordnet. Im Fachbereich *Corps et mouvement* gehören alle sechs Codes dem Fach *Éducation physique* an und im Fachbereich *Arts* alle fünf Codes dem Fach *Musique*. Im Fachbereich *Langues* gehören drei Codes zum Fach *Allemand* und ein Code zum Fach *Français*. Zu den Codes der Oberkategorie *Genève* der Hauptkategorie *Précisions cantonales* gehören beispielsweise:

- « Au travers de chansons et d'écoutes diverses et variées développer l'intérêt, la curiosité et l'ouverture aux différentes cultures de la Suisse, de Genève et du monde qui nous entoure par le biais de différents thèmes tels que : Noël, Fête de la musique, thèmes à choix (eau, le cirque,..) thèmes historiques Escalade, thèmes interdisciplinaire, thèmes de fêtes d'école, de quartier,… » (DIP – EP […], Cycle 1 – Musique, S. [3], Unterkategorie *Toleranz* der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte*).
- « Donner son avis » (Direction générale – Service de l'enseignement […], Cycle 2 - Allemand, S. [1], Unterkategorie *Kommunikationskompetenzen* der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte*).
- « Mise en place de situations différenciées favorisant la variation du mouvement et respectant le niveau de chacun » (Direction générale – Service de l'enseignement […], Cycle 2 – Éducation physique, S. [1 f.], Unterkategorie *Respekt* der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte*).

Acht Codes der Hauptkategorie *Précisions cantonales* können dem Kanton *Berne* zugeordnet werden (8.16%). Diese verteilen sich auf die beiden Fachbereiche *Langues* (sechs Codes) und *Sciences humaines et sociales* (zwei Codes): Im Fachbereich *Langues* gehören alle sechs Codes dem Fach *Français* an und im Fachbereich *Sciences humaines et sociales* beide Codes dem Fach *Histoire*. Als Beispiele für Précisions cantonales des Kantons *Berne* gelten:

- « Ces différentes notions seront avantageusement abordées lors de travaux de groupe ou de discussion avec la classe » (COMEO 2013, Cycle 3 – Français, S. 18, Unterka*tegorie Koope-*

rative Zusammenarbeit/Gruppenarbeit der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte*).

- « Les conflits franco-allemands (…) de 1870 à 1945 » (COMEO 2013, Cycle 3 - Histoire, S. 3, Unterkategorie *Gewalt* der Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung*).
- « Sans famille » (COMEO 2013, Cycle 1 – Français, S. 7, Unterkategorie *Kinder* der Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung*).

In der Hauptkategorie *Précisions cantonales* können drei Codes der Oberkategorie *BEJUNE* zugeordnet werden (3.06%). Die drei menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele befinden sich im Fachbereich *Corps et mouvement* und beziehen sich auf das Fach *Éducation physique*. Die drei Codes der Unterkategorie *BEJUNE* sind:

- « Acrobaties avec partenaires [;] Pyramides humaines » (PEREPS-Cycle 3 [2005-2011], Cycle 3 – Éducation physique, S. [1], Unterkategorie *Kooperative Zusammenarbeit/Gruppenarbeit* der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte*).
- « Coopérer, jeux de coopération » (PEREPS-Cycle 3 [2005-2011], Cycle 3 – Éducation physique, S. [2], Unterkategorie *Kooperative Zusammenarbeit/Gruppenarbeit* der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte*).
- « Sport handicap » (PEREPS-Cycle 3 [2005-2011], Cycle 3 – Éducation physique, S. [2], Unterkategorie *Gesundheit* der Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung*).

Bei den Précisions cantonales der Kantone *Fribourg*, *Jura* und *Neuchâtel* können keine menschenrechtsbildungsbezogene Ziele codiert werden (je 0.00%).

Zusammenfassend kann zur Analyse des Plan d'études festgehalten werden, dass mehr als die Hälfte aller menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele, die der Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung* zugeordnet werden, der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte* zugewiesen werden. Sehr viele Ziele können auch der Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung* zugeordnet werden. Hingegen werden nur einige Ziele in der Oberkategorie *Explizite Menschenrechtsbildung* codiert. Die Codes der expliziten Menschenrechtsbildung beziehen sich auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und die Kinderrechtskonvention. Weitere Menschenrechts-Abkommen können im Lehrplan nicht festgestellt werden. Weiter lässt sich aus der Analyse feststellen, dass über die Hälfte aller menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele, die der Hauptkategorie *Bereich* zugewiesen werden, der Oberkategorie *Domaines disciplinaires* zugeordnet werden. In diesem Bereich gehören die meisten Codes zum Fachbereich *Sciences humaines et sociales* und die wenigsten zum Fachbereich *Mathématiques et Sciences de la nature*. Bei der Kategorie *Zielart* zeigt sich, dass die meisten Codes dieser Hauptkategorie zu der Unterkategorie *PAI (Progression des apprentissages, Attentes fondamentales und Indications pédagogiques)* gehören. Gemäss der Analyse des PER befinden sich in der Hauptkategorie *Schulstufe(n)* die meisten menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele in *Zyklus 3*. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass sich auch in einigen der kantonalen Angaben der Westschweizer Kantone menschenrechtsbildungsbezogene Ziele vorhanden sind (Hauptkategorie *Précisions cantonales*).

3. Menschenrechtsbildung in der schulischen Praxis

In den beiden folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse aus den Expert/-innen-Interviews (Kapitel 3.1) und der Online-Umfrage (Kapitel 3.2) präsentiert.

3.1 Expert/-innen-Interviews

Erfreulicherweise können in allen sieben Kantonen der Westschweiz mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente Expert/-innen-Interviews durchgeführt werden. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der kantonalen Bildungs- und Erziehungsdepartemente der Westschweizer Kantone können aus dem Grund als Expertinnen und Experten bezeichnet werden, da sie in ihrem jeweiligen Kanton Auskunft über die Menschenrechtsbildung an den Schulen geben können. Wie in Anhang I, Kapitel 3.2.1 erwähnt, nimmt in sechs Kantonen jeweils eine Person am Interview teil und im Kanton Genf kann das Interview mit drei Personen durchgeführt werden. Mit folgenden Expertinnen und Experten, die alle einer namentlichen Erwähnung zugestimmt haben, werden die Interviews durchgeführt:

- **Bourqui François**
  Collaborateur pédagogique ; Enseignant à la HEP FR (chargé de cours dans de domaine de la FG) ; Responsable de la santé à l'école ; Responsable pédagogique de la FG à l'instruction public ; Maître primaire et maître secondaire de formation ; Chargé de projet pour la Confédération pour l'Éducation en vue du développement durable
  Service de l'enseignement obligatoire de langue française, Fribourg (FR)
- **Ferrari Fausta**
  Chargée de mission ; Gestion des dossiers pédagogiques en lien avec le PER (FG et SHS)
  Service de l'enseignement obligatoire, Neuchâtel (NE)
- **Germanier Christophe**
  Participe au groupe de pilotage/équipe de projet et représentant le Canton du Valais pour le PER ; Inspecteur scolaire ; Chef de projet PER pour le Canton du Valais ; Réalisation de la mise en œuvre du PER en Valais ; Commission pédagogique (suivi de l'introduction, validation de nouveaux moyens d'enseignement etc.)
  Service de l'enseignement, Sion (VS)
- **Luisier Françoise**
  Co-présidente du groupe d'histoire et citoyenneté pour le cycle d'orientation
  Direction générale de l'enseignement obligatoire, Onex (GE)
- **Merkelbach Christian**
  Responsable de la Section recherche, évaluation et planification pédagogique (SREP) du Secrétariat général; Président de la Commission des moyens d'enseignement et du plan d'études francophone du Canton de Berne ; Représentation dans la Suisse romande ; Chef du tout projet de PER ; Président de la Commission pédagogique de la Suisse romande (CIIP)
  Section recherche, évaluation et planification pédagogiques francophone, Tramelan (BE)
- **Molina Marianne**
  Co-présidente du groupe d'histoire et citoyenneté pour le cycle d'orientation
  Direction générale de l'enseignement obligatoire, Onex (GE)

- **Monnot Gerber Emmanuelle**
  Chargée de mission pour le Canton pour les cours éducation générale et sociale (EGS) et la prévention de la santé ; Enseignante au collège (EGS, Mathématique et Musique) ; Participation à l'élaboration de PROMESCE
  Porrentruy (JU)
- **Schoeb Suzanne**
  Coordinatrice disciplinaire Sciences humaines et sociales et Formation générale pour l'enseignement primaire
  Direction générale de l'enseignement obligatoire, Onex (GE)
- **Sulliger François**
  Spécialiste en gestion scolaire à la Direction pédagogique
  Direction générale de l'enseignement obligatoire, Direction pédagogique, Lausanne (VD)

Gemäss dem Aufbau des Kategoriensystems[75], der sich an den Fragen aus dem Interviewleitfaden[76] orientiert, werden im Folgenden die Unter- und Oberkategorien der einzelnen Themenbereiche ausgewertet. Dabei werden die Aussagen der Expertinnen und Experten zusammengefügt und wenn möglich mit Zitaten verdeutlicht.

3.1.1 Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung allgemein*

Die Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung allgemein* besteht aus den Oberkategorien *Situation von Menschenrechtsbildung*, *Grund für Menschenrechtsbildung an Schulen*, *Definition von Menschenrechtsbildung* und *Zufriedenheit mit der Umsetzung von Menschenrechtsbildung im PER*. Diese Oberkategorien werden nachstehend etwas genauer betrachtet.

Oberkategorie *Situation von Menschenrechtsbildung*

Die Frage « Comment jugez-vous la situation générale de l'éducation aux droits humains dans votre Canton ? » enthält die beiden Unterkategorien *Kanton* und *Schule*, da die meisten Befragten ihre Antwort auf die Schule beziehen.

In der Unterkategorie *Kanton* wird einmal genannt, dass es in diesem Kanton « une large tradition de sensibilisation aux droits humains » gebe, und somit « une culture » bestehe. Weiter wird erwähnt, dass mit der Nähe zu Genf mit den Vereinten Nationen das Thema der Menschenrechte in der Westschweiz offensichtlich sei. Dies bedeute aber nicht zwingend, dass Menschenrechtsbildung gemacht werde.

In der Unterkategorie *Schule* wird mehrmals erwähnt, dass die Menschenrechte bereits vor der Einführung des PER in der Schule behandelt wurden, so z. B. anlässlich des Tags der Kinderrechte: « C'est quelque chose qui se fait dans le Canton […] depuis vingtaine d'années maintenant. Ce n'est pas quelque chose qui vient d'arriver avec le plan d'études. » Die Einführung des PER habe allerdings den Vorteil mit sich gebracht, dass « tout est écrit », was die Lehrpersonen machen sollten. Obwohl aber alles schriftlich festgehalten sei, soll den Lehrpersonen bei der Einführung und Umsetzung des PER genügend Zeit gelassen werden. Dies besonders in der For-

[75] Das Kategoriensystem für die Expert/-innen-Interviews lässt sich in Anhang IV finden.
[76] Der Leitfaden für die Expert/-innen-Interviews befindet sich in Anhang III.

mation générale, da dieser Bereich bei der Umsetzung des PER nicht erste Priorität habe. Die Implementierung des PER benötige viel Zeit, und es werde wahrscheinlich 15-20 Jahre dauern, bis der PER vollständig integriert sein wird. Dies bedeute jedoch nicht, dass zum jetzigen Zeitpunkt nichts gemacht werden könne. Da der PER allerdings erst vor kurzer Zeit eingeführt wurde, ergebe sich die Schwierigkeit, dass noch nicht überprüft werden könne, was die Lehrpersonen in ihrem Unterricht machen: « Savoir exactement ce que font les enseignements c'est à peu près impossible. » Dafür seien Evaluationen notwendig, « mais ce n'est pas encore sûr si ça se fera. » Mit den Evaluationen « il faudra voir s'il y a un écart entre [les intentions du plan d'études et la réalisation concrète dans les classes]. » Die Intentionen der Lehrpersonen zur Umsetzung der Menschenrechte scheinen jedoch vorhanden zu sein: « Mais les intentions sont là, ça c'est sûr. »

Häufig wurde bei dieser Frage zugleich erwähnt, was in den Schulen bzw. im Unterricht zu Menschenrechtsbildung gemacht wird. Diese Aussagen werden bei der Auswertung der Oberkategorie *Plan d'études romand* der Hauptkategorie *Stärken* aufgegriffen.

Oberkategorie *Grund für Menschenrechtsbildung an Schulen*

In dieser Oberkategorie werden die Antworten auf die Frage « Selon vous, pourquoi est-ce que l'éducation aux droits humains devrait être intégrée dans les écoles ? » ausgewertet.

Gemäss einer Aussage sei es den Politiker/-innen bei der Ausarbeitung des PER ein Anliegen gewesen, Aspekte zu Wohlbefinden, Gesundheit etc. in den Lehrplan aufzunehmen, da sie zum Teil der Grundbildung für alle gehören. Diese Aspekte werden im Bereich Formation générale aufgenommen. In der Formation générale gibt es zudem einen Bereich namens Interdépendances, in dem Themen der UNESCO aufgeführt werden, wie z. B. die Reduktion von Armut oder die Menschenrechte. Somit werden Themen der Menschenrechte genannt, die zum globalen Bildungsziel des PER beitragen. Dieses ist durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und politische Bildung geprägt. « Donc la question c'est intégrée dans le plan d'études, ce qu'il faut faire maintenant, c'est peut-être se donner des moyens de visibiliser [sic] les ressources existantes, le bonnes ressources. »

Die Bedeutsamkeit der Entwicklung einer politischen Dimension der Schülerinnen und Schüler wird auch in folgender Aussage verdeutlicht: « Dans une société démocratique les valeurs défendues sont fortement liées au respect des droits humains globalement. Et ça a des énormes implications et dimensions. » Es gebe verschiedene Dimensionen, wie z. B. die Umwelt und soziale Fragen, die Teil der Grundwerte seien, die in der Gesellschaft aufrechterhalten werden müssen. Es sei auch aus folgendem Grund wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer Ausbildung die Menschenrechte kennen lernen: « Même si dans notre pays on est très soucieux des droits humains et que ça fait partie de notre culture, je pense qu'avec l'arrivé de populations qui n'ont pas du tout la même culture, avec le mélange de cultures, le rappel de ses droits humains est important. » Neben Migrationsgründen spreche auch der Grund für die schulische Menschenrechtsbildung, dass die Eltern immer weniger Zeit hätten für die Erziehung und deshalb die Menschenrechtsbildung in der Schule immer gegenwärtiger werde, da sie notwendig sei.

Menschenrechtsbildung solle auch deshalb in die Schule integriert werden, weil « c'est quelque chose de fondamentale d'apprendre aux enfants comment vivre d'une façon solidaire, comment respecter les droits de chacun, comment éviter en fait du racisme, de la discrimination, comment vivre d'une façon économique plus équitable, etc. »

Zusammenfassend wird in allen Aussagen zu dieser Frage erwähnt, dass die Menschenrechtsbildung zu einer globalen Bildung der Schülerinnen und Schüler beitrage und demzufolge in die Schule integriert sein solle.

Oberkategorie *Definition von Menschenrechtsbildung*

In Kapitel 1 (Ziffer II) wurde anhand verschiedener Definitionen aufgezeigt, dass es nicht die Definition von Menschenrechtsbildung gibt, sondern Menschenrechtsbildung unterschiedlich verstanden werden kann. Dies zeigt sich auch bei den Expert/-innen-Interviews auf die Frage « Comment définissez-vous ‚éducation aux droits humains' ? », wie folgende beispielhafte Zitate verdeutlichen:

- « […] la solidarité, la non-discrimination, le non-racisme, mais aussi des droits économiques équitables, aussi des droits environnementaux pour tout le monde ; des choses asses vastes finalement mais qui amènent à plus de solidarité et d'équité entre les êtres humains. »
- « […] toute la dimension d'apprentissage de la vie en commun et de ce que signifient les droits à la fois mais aussi les limites des droits humains dès le moment qu'on vit en société dans un contexte qui est d'abord celui de l'école – de la scolarité – et puis de la société [par ex. toute les formes de vivre ensemble]. La mission de l'école d'abord c'est d'au moins véhiculé, discuté, apprendre à comprendre et suivre – et à vivre en fait – la démocratie à l'école. »
- « Pour moi, l'éducation aux droits humains, est démarche méthodologique datant des années 1980 qui vise à introduire des leçons dans un cursus avec cette focus. Et dans le plan d'études, c'est une toute petite peu autre chose, cette éducation aux droits humains fait partie d'une éducation en vue d'un développement durable et c'est une démarche globale avec des compétences particulières que l'enfant doit développer au cours de sa scolarité sur l'ensemble des thèmes proposés par l'UNESCO, dont les droits humains. Pour moi, l'éducation à c'est manière particulière que j'ai d'aborder et de pouvoir faire passer ces thématiques. De pouvoir sensibiliser les enfants à ces thématiques. Mais ça dépasse largement cet élément là puisqu'il s'agit de le vivre en classe, pas seulement de connaître mais de vivre, et en plus de ça être capable de faire des choix et puis d'agir. Parce que sinon ça reste de la théorie. Et là je pense qu'on est un tout petit peu plus loin que l'éducation aux droits humains. On a un projet global de formation avec des compétences globales qui sont les compétences d'une éducation en vue d'un développement durable, dont il y a la santé, les droits humains, etc., mais les droits humains sont une part de l'éducation en vue d'un développement durable. L'éducation en vue d'un développement durable permet à l'enfant de prendre connaissance d'une problématique, ensuite d'avoir des regards différents. Le but c'est d'avoir des compétences d'agir et surtout de s'imaginer un monde qui est différent. »

Zudem wird mehrmals erwähnt, dass zur Menschenrechtsbildung auch die grundlegenden Chartas gehören.

Für die Expertinnen und Experten beinhaltet Menschenrechtsbildung somit verschiedene Komponenten, die sich alle in der Definition wiederfinden, die für diese Studie verwendet wird. So können die grundlegenden Chartas der *expliziten Menschenrechtsbildung*, die von der UNESCO vorgeschlagene Themen der *impliziten Menschenrechtsbildung* und die methodischen Aspekte wie beispielsweise die Solidarität oder die Diskussion (Kommunikationskompetenzen) der *Bildung im Geiste der Menschenrechte* zugeordnet werden. Dieses übereinstimmende Verständnis darüber, was zur Menschenrechtsbildung gehört, zeigt sich auch bei den drei Tabellen, welche

die Expertinnen und Experten zu den Themen, Methoden und Fähigkeiten der Menschenrechtsbildung ausgefüllt haben. Dabei mussten die befragten Personen anhand einer fünfstufigen Skala die Frage beantworten, inwiefern die vorgeschlagenen Elemente ihrer Meinung nach Teil der Menschenrechtsbildung sind und somit von den Schülerinnen und Schülern gelernt werden sollen. Fast alle Einstufungen werden in den Kategorien « 1 = Tout à fait d'accord » und « 2 = D'accord » vorgenommen. Einige wenige Elemente werden von einzelnen Personen der Kategorie « 3 = Ni en désaccord ni d'accord » hinzugefügt, wie beispielsweise « L'histoire des droits humains », « [d]es activités renforçant l'inclusion des personnes avec handicap » oder « [d]es compétences de communication ». Obwohl die Expertinnen und Experten ihre Einstufung nicht begründen müssen, so kann beim letztgenannten Beispiel die Vermutung angebracht werden, dass dieses Element nicht als spezifisch für die Menschenrechtsbildung angesehen wird. Denn eine weitere befragte Person äussert, dass z. B. die Kommunikation nicht nur für die Menschenrechtsbildung, sondern für alle Formen von Bildung grundlegend sei.

Obwohl die Definition von Müller von den Expertinnen und Experten grundsätzlich als passend angesehen wird – da alle Bereiche von Menschenrechtsbildung darin enthalten seien und sie dem PER entspreche, auch wenn die einzelnen Bereiche darin nicht so explizit genannt werden – so werden auch drei Punkte kritisiert, die nachstehend erwähnt werden sollen (Unterkategorie *Bemerkungen*). Ein Kritikpunkt stellt das Fehlen der Pflichten dar, denn bereits bei den Definitionen der Expertinnen und Experten wurde mehrmals erwähnt, dass die Kinder nicht nur Rechte, sondern auch Pflichten haben: « L'éducation aux droits humains est fondamentale justement, pour que chaque élève, chaque jeune puisse prendre conscience qu'il a des droits, mais qu'il a aussi des devoirs, et puis que ça lui donne à la fois des libertés mais aussi des responsabilités. » Die Pflichten werden in dieser Studie allerdings bewusst ausgelassen, da die Pflichten nicht Teil der Kinderrechte sind:

> [B]ei den Menschen- und Kinderrechten [geht es] vor allem um den Schutz der Würde des Individuums. Das steht im Zentrum. Von Pflichten ist nicht die Rede, wobei die Kinder selbstverständlich im Rahmen ihres Entwicklungsprozesses an die Übernahme von Verantwortung und von Pflichten herangeführt werden.[77]

Die beiden weiteren Kritikpunkte betreffen zwei Elemente aus den Tabellen, die von den Expertinnen und Experten ausgefüllt wurden: Für das Element « Une interaction affectueuse » soll eine andere, weniger heikle Bezeichnung gewählt werden, da die Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern keinen liebevollen Umgang im Sinne von Liebe pflegen sollen. Vorgeschlagen werden Begriffe wie « Interaction respectueuse, bienveillante, tolérante » oder « affective ». Da diese Bezeichnungen aber schon mit den Fähigkeits-Elementen « Empathie », « Respect » und « Une attitude fondamentale tolérante » abgedeckt werden, wird das Element « Une interaction affectueuse » bei der Online-Umfrage nicht mehr verwendet. Das zweite Element, « Le sujet de l'enfance (par ex. participation de l'enfant dans la famille) », wird als das kritischste Elemente angesehen und von den Expertinnen und Experten in der Tabelle auch einmal mit « 3 = Ni en désaccord ni d'accord » und einmal mit « 4 = Pas d'accord » eingestuft. Obwohl die befragten Personen der Ansicht sind, dass die Partizipation von Kindern als Teil der Menschenrechte im Unterricht behandelt und diskutiert werden soll, so solle diese Thematik vorsichtig angegangen werden, damit es zu keinen Missverständnissen komme, wie z. B. dass die Kinder im Haushalt mithelfen müssen, damit beispielsweise Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Kulturen mit verschiedenen Familienrollen nicht stigmatisiert werden würden. Der hauptsächliche Grund, weshalb dieses Thema vorsichtig angegangen werden soll, ist derjenige, dass nicht in die

[77] MADER, 2007, S. 70.

Privatsphäre der Kinder eingegriffen werde. Denn einige Eltern würden negativ reagieren, wenn sie denken, dass sich die Lehrpersonen in die Erziehung einmischen. Um allfällige Missverständnisse zu vermeiden und das Element genauer zu beschreiben, wird der Vorschlag des Experten bzw. der Expertin, das Element in « Le sujet de l'enfance (par ex. la place de l'enfant dans la famille) » umzubenennen, aufgenommen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Definition von Menschenrechtsbildung auch für die Expertinnen und Experten aus mehreren verschiedenen Komponenten besteht, die mit der verwendeten Definition von Müller abgedeckt werden können. Diese Komponenten, oder in der Tabelle der Expert/-innen-Interviews auch Elemente genannt, entsprechen ebenfalls dem PER. Ein Experte bzw. eine Expertin, der/die auf diese Korrespondenz hinwies, äussert anschliessend: « On fait de l'éducation aux droits humains tout le temps dans la vie d'un établissement. »

Oberkategorie *Zufriedenheit mit der Umsetzung von Menschenrechtsbildung im PER*

Die Frage « Etes-vous satisfait-e de l'implémentation de l'éducation aux droits humains dans le PER ? » wird von allen befragten Personen bejaht. Gemäss einem Experten bzw. einer Expertin konnte die Umsetzung der Menschenrechtsbildung im PER auch nicht anders verlaufen: « Politiquement on ne pouvait pas faire autrement. Ça ne sera jamais une discipline. » Einige Kantone wollten die Menschenrechtsbildung sogar weglassen, da es sehr empfindlich wäre, in der Schule zum Beispiel über die Familie zu sprechen.

Die Bedeutsamkeit der Menschenrechtsbildung für den PER zeigt sich jedoch bereits in der Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2003). Ein/e Gesprächspartner/in äussert während des Interviews, dass die Menschenrechte in der Deklaration erwähnt werden: « Dans les premières intentions de la Déclaration de la CIIP, les droits humains sont mentionnés. Donc c'est vraiment mis en avant. » In der erwähnten Deklaration heisst es:

> **L'École publique assume sa mission de formation en organisant l'action des enseignants et enseignantes et des établissements scolaires sur la base des principes suivants : […] II. les droits et devoirs** de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant.[78]

Die Zufriedenheit mit der Umsetzung der Menschenrechtsbildung im PER zeige sich nicht nur bei den Expertinnen und Experten aus den Westschweizer Kantonen, sondern auch bei internationalen Expert/-innen, wie ein/e Interviewpartner/-in äussert: « On a fait expertise, d'ailleurs par des grands experts internationaux, ce plan d'études. » Diese haben besonders die grosse organisatorische Kohärenz geschätzt, da es Verbindungen zwischen allen Disciplines domaines und der Formation générale gebe. Der Vorteil des Zusammenhangs zwischen den Disciplines domaines und der Formation générale wird in folgendem Zitat verdeutlicht:

> Ça permet à l'enseignant chaque fois qu'il y a une opportunité dans un domaine disciplinaire dans une branche de traiter ce thématique, et puis, ça permet aussi à l'enseignant de temps en temps […] de montrer un film, de lancer un débat, de profiter d'un élément d'actualité pour en parler. Il ne fait ça pas en plus du programme, c'est dans le programme.

[78] CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, 2003; Hervorhebung im Original.

Die grosse Stärke dieses Zusammenhangs sei somit, dass ein Thema der Menschenrechte beispielsweise im Mathematik-, Sprach-, Geographie- oder Geschichtsunterrichts, d.h. in allen Fächern, behandelt werden könne. Dies sei vor allem auf der Primarstufe möglich, wo die Lehrpersonen Generalist/-innen sind.

3.1.2 Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis*

Mit der Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis* werden die Stärken der schulischen Menschenrechtsbildung hervorgehoben. Die Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis* beinhaltet die Oberkategorien *Kantonale Richtlinien*, *Plan d'études romand*, *Konkrete Menschenrechtsbildung an Schulen*, *Gründe für Menschenrechtsbildung*, *Unterrichtsmaterial/Lehrmittel*, *Externe Partnerinstitutionen*, *Bedingungen/Voraussetzungen für Menschenrechtsbildung*, *Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen* sowie *Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler*. Die genannten Oberkategorien werden im Folgenden genauer betrachtet.

Oberkategorie *Kantonale Richtlinien*

Die Frage « Il y a-t-il des directives cantonales pour les écoles... » besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil der Frage, « Il y a-t-il des directives cantonales pour les écoles dans le domaine de l'éducation aux droits humains ? », fragt spezifisch nach kantonalen Richtlinien im Bereich Menschenrechtsbildung. Diese Frage wird von allen sieben befragten Westschweizer Kantonen verneint, da keine kantonalen Richtlinien speziell für die Menschenrechtsbildung vorliegen. Dies wird von einer befragten Person wie folgt erörtert: « Les droits humains, c'est quelque chose qui imprègne tellement notre culture, maintenant, que je pense qu'il n'y a pas besoin de réappeler ça. » Mit den Menschenrechten in Verbindung gebracht werden können jedoch Richtlinien zu religiösen Praktiken, die auch für die Schulen als Richtlinien gelten und von ihr respektiert werden müssen, wie beispielsweise das Tragen von Kopftüchern in der Schule, die Teilnahme am Schwimmunterricht oder an Schullager, oder die Dispensation an religiösen Feiertagen. Als indirekte Richtlinie wird mehrmals der PER erwähnt, in dem die Menschenrechte behandelt werden. So werde an einigen Schulen in verschiedenen Kantonen an internationale Tage erinnert, wie z. B. der Tag der Kinderrechte, auf den im PER bei den Indications pédagogiques im Fach Citoyenneté (SHS 24) hingewiesen wird. Ein Experte/eine Expertin erwähnt zudem, dass auch vom Kanton Weisungen herausgegeben und verschiedene Aktivitäten vorgeschlagen werden würden, es jedoch die Entscheidung der Schulen sei, ob und wie sie diese Aktivitäten umsetzen.

Der zweite Teil der Frage, « Il y a-t-il des directives cantonales pour les écoles pour approcher le sujet de la diversité dans les écoles ? (Personnes avec handicaps et personnes issues de l'immigration) », bezieht sich auf kantonale Richtlinien im Bereich Diversität. In allen Westschweizer Kantonen zeigt sich, dass Richtlinien zum Umgang mit Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen oder Migrationshintergrund bestehen. Gerade im Bereich der Integration von Lernenden mit Behinderungen bestehe auch eine eidgenössische Richtlinie, nach der die Kantone verpflichtet werden, Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen zu unterstützen. Denn nach der Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches (RPT) sollen den Kantonen mehr Möglichkeiten für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zur Verfügung stehen.[79] In einem Kanton wird erwähnt, dass es « des conseillers pédagogiques » gebe, welche

[79] Vgl. EFD – Eidgenössisches Finanzdepartement EFD, 2007, S. 21.

die Betreuung von Kindern mit Behinderungen gemäss den klar vorgegebenen kantonalen Richtlinien koordinieren. Kantonale Richtlinien bestehen nicht nur für Kinder mit Behinderungen, sondern auch für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler, für Kinder mit Lernschwächen wie beispielsweise Dyslexie sowie für hochbegabte Schülerinnen und Schüler. Sie alle werden möglichst integriert und spezifisch gefördert. Die Integration und die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen bringen jedoch das Problem mit sich, dass die Lehrpersonen überfordert seien, da es zu wenige spezifisch ausgebildete Lehrpersonen gebe.

Oberkategorie *Plan d'études romand*

Mit den Fragen in dieser Oberkategorie soll ermittelt werden, was im Vergleich zu den vorherigen Lehrplänen im PER neu zur Menschenrechtsbildung gemacht wird, in welchen Unterrichtsfächern und Bereichen die Menschenrechtsbildung thematisiert wird und welche Précisions cantonales im Bereich Menschenrechtsbildung bestehen. Die Antworten der Expertinnen und Experten auf diese Fragen sollen im Folgenden genauer betrachtet werden.

Bei der Frage « Qu'est-ce qui a changé quant à l'éducation aux droits humains depuis l'introduction du PER (en le comparant avec les plans d'études précédents) ? » betonen alle Expertinnen und Experten die Formation générale. « Le PER a beaucoup fait pour visibiliser [sic] un ensemble de thématique qu'on a regroupé sous la formation générale », wie z. B. MITIC oder Santé et bien-être. « Ça c'est une des innovations fortes du PER. » Bisher habe es keinen Gesamtüberblick dieser Themen gegeben, jedoch wird ebenfalls erwähnt, dass bereits vor der Einführung des PER in den Bereichen des Zusammenlebens, der Demokratie oder der Umwelt viel gemacht worden sei, jedoch weniger strukturiert. So wird auch von weiteren befragten Personen bemerkt, dass neben der spontanen Praxis der Lehrpersonen auch die Formation générale und die Capacités transversales bereits existierten, diese mit dem PER jedoch auf Papier gebracht wurden. Dadurch ergebe sich im PER eine Gesamtübersicht über diese Themen, was zu einer grösseren Einheit führe. Dass die Formation générale im Bereich Menschenrechtsbildung eine wichtige Rolle spielt und mit der Einführung des PER zu einigen Veränderungen führte, soll anhand mehrerer Beispiele verdeutlicht werden: In einem Kanton wurde gemeinsam mit einer Pilotgruppe von Lehrpersonen ein Manual[80] für die Formation générale entwickelt, in dem für jedes Lernziel der Formation générale eine Reihe von Aktivitäten vorgeschlagen werden, aus denen die Lehrpersonen auswählen können, was sie machen wollen. Zudem haben alle Lehrpersonen dieses Kantons an einer Weiterbildung teilgenommen. Weiter wurden Referenzgruppen, bestehend aus einer Lehrperson und einem/einer Schulleiter/-in, für die Formation générale gebildet. Diese stehen in Kontakt mit den Lehrpersonen und begleiten sie bei der Umsetzung der Formation générale. Dabei müssen die Lehrpersonen Rechenschaft ablegen über ihre Aktivitäten. Zusätzlich werden die Lehrpersonen darauf hingewiesen, dass Projekte im Klassenverband und an der Schule durchgeführt sowie die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen und Fachbereichen gesucht werden sollen. Die Konstruktion von verschiedenen Bereichen (« Domaines »), die von einem weiteren Experten/einer weiteren Expertin als Neuerung im PER angesehen wird, bringe eine interdisziplinäre Öffnung mit sich, wodurch den Schülerinnen und Schülern eine kohärente Ausbildung ermöglicht werde. In einem weiteren Kanton ist im 3. Zyklus eine Stunde Éducation générale et gestion de la classe eingeführt worden, in der die Klassenlehrperson einen Teil davon machen könne, was in der Formation générale vorgesehen sei. Als weiteres Beispiel

[80] Das Manual, das sich bisher bewährt hat, besteht momentan für die Zyklen 1 und 2. Für den Zyklus 3 ist etwas Ähnliches geplant.

wird PROMESCE erwähnt, das von der HEP BEJUNE entwickelt wurde und in Aktivitäten im Bereich Formation générale einführt. Als weitere Neuerung im PER wird zudem die gesamte Methodik gesehen, die im Einklang mit der Menschenrechtsbildung stehe: « La méthodologie est faite de façon à ce que l'ensemble de projet de formation poursuit les objectifs d'une éducation aux droits humains. » Zudem werde auch Menschenrechtsbildung im PER zum ersten Mal explizit erwähnt. Zuvor sei die Erwähnung des Begriffs Menschenrechte schwierig gewesen, da er immer von Gewerkschaften oder Gruppen verwendet wurde, die von der Gesellschaft in Frage gestellt wurden. So sei die Formation générale noch immer « un de grands enjeux du plan d'études. On n'a pas réinventé le français, on n'a pas réinventé les maths, par contre toutes ces thématiques de formation générale et les capacités transversales c'est le plus. C'est ce qu'on doit travailler le plus à l'avenir. » Bei dieser Frage wurden die Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen zudem befragt, wie die Veränderungen seit der Einführung des PER die Ausbildung beeinflusst und wie sie ihre Kurse angepasst haben. Die Antwort der einzig antwortenden Pädagogischen Hochschule bzw. Hochschulinstitution auf diese Frage lautet:

> La formation ne dépend pas immédiatement du plan d'études. Elle vise des compétences professionnelles assez larges pour faire face en permanence aux changements curriculaires et assurer un usage autonome et critique des instruments de travail des enseignants. […] Les droits humains figurent par exemple depuis longtemps au programme de la formation des enseignants, en amont de la dernière réforme curriculaire en date.

Unterrichtet werde Menschenrechtsbildung nicht nur im Bereich der Formation générale mit Themen wie Vivre ensemble et exercice de la démocratie und Interdépendances (sociales, économiques et environnementales), in dessen Bereich von der UNESCO vorgeschlagene Themen behandelt werden sollen, sondern die Menschenrechtsbildung werde auch in den anderen Bereichen thematisiert. Dabei wird am häufigsten der Fachbereich Sciences humaines et sociales genannt, wo die Menschenrechte in den Fächern Géographie, Histoire, Citoyenneté oder in Éducation générale et sociale – ein Fach, das in einem Kanton in Zyklus 3 eingeführt wurde – behandelt werden. Weiter wird erwähnt, dass es in einem Französischlehrmittel unter anderem Kapitel zu folgenden menschenrechtsbildungsbezogenen Themen gebe: « Droit à la différence », « Moi et les autres » oder « La solidarité ». Auch in den Naturwissenschaften gebe es ein Kapitel zum Thema Recht auf Umwelt. In den Naturwissenschaften werde auch indirekt auf die Menschenrechte Bezug genommen mit den Themen Umwelt und Gesundheit. Weiter werde in der Kunst die Offenheit für kulturelle Unterschiede thematisiert und in Corps et mouvement werden die Themen Integration von Menschen mit Behinderungen und Respekt für Diversität aufgenommen. Ebenso werden mit den Capacités transversales menschenrechtsbildungsbezogene Aspekte in den Unterricht einbezogen. Ein Experte bzw. eine Expertin äussert sich auf die in diesem Abschnitt zu beantwortende Frage « Dans quelles disciplines l'éducation aux droits humains est-elle intégrée ? » wie folgt: « L'idée de base c'est que soit dans toutes les disciplines. » Denn « [o]n n'a pas le spécialiste des droits humains qui va donner son cours. »

Bedeutsam für die vorliegende Studie ist weiter auch die Frage « Avec l'introduction du PER, les plans d'études en Suisse romande ont été harmonisés. Néanmoins, il y a des spécificités cantonales. En ce qui concerne l'éducation aux droits humains, quelles sont ces spécificités dans votre canton ? », mit der nach den Précisions cantonales gefragt wird. Bei den Expert/-innen-Interviews zeigte sich, dass in fast jedem Kanton der Westschweiz Précisions cantonales vorhanden sind, die mit der Menschenrechtsbildung in Verbindung gebracht werden können. So sei in einem Kanton ein spezifischer Zeitplan für die Éducation générale et gestion de classe errichtet worden, welches in Zyklus 3 jeweils eine Lektion pro Woche unterrichtet wird. Zudem stehen zehn Unterrichtsstunden pro Jahr und Klasse für externe Interventionen wie z. B. Éducation sexuelle zur

Verfügung. In einem weiteren Kanton werden die Lehrpersonen und pädagogischen Mitarbeitenden geschult, damit sie sich den transversalen und interdisziplinären Dimensionen der Formation générale bewusst werden. Dies benötige jedoch viel Zeit. Dass die Kooperation mit den Schulkommissionen und Schulleitenden viel Zeit in Anspruch nehme, wird auch in einem weiteren Expert/-innen-Interview erwähnt, in dem seit der Einführung des PER ebenfalls vermehrt die Themen der Formation générale betont werden: « Maintenant, ça c'est toujours joli quand c'est sur papier. Le plan d'études vient d'être introduit. Il faut laisser du temps aux enseignants. » Wie bereits erwähnt, ist in einem Kanton das Fach Éducation générale et sociale eingeführt worden, das eine Lektion pro Woche unterrichtet wird, in dem neben administrativen und anderen Aufgaben auch zu Themen wie Citoyenneté, Différence oder Religions gearbeitet werden kann. Ein anderer Westschweizer Kanton bietet im 11. Schuljahr das Freifach Sciences humaines an, das aus den Bereichen Philosophie, Rechte, Wirtschaft, Geographie und Geschichte besteht und in dem Themen wie Identität des Kindes, Arbeitswelt, Städte und die Welt in Bewegung (Migration, Globalisierung) interdisziplinär behandelt werden. Das Freifach, das während vier Lektionen in der Woche unterrichtet wird, werde von den Schülerinnen und Schülern oft gewählt. Und auch wenn dieses Fach nicht explizit Menschenrechtsbildung genannt wird, weil « [o]n n'est pas habitué à réfléchir sous le titre ‚droits humains' », so spielen die Menschenrechte darin dennoch eine grosse Rolle. In einem anderen Interview wird geäussert, dass in diesem Kanton der Westschweiz nichts Besonderes in Bezug auf die Menschenrechtsbildung bestehe, da sie sich sehr nahe an den Zielen des PER orientieren.

Oberkategorie *Konkrete Menschenrechtsbildung an Schulen*

Mit der Frage « Dans votre canton, qu'est-ce qui se fait concrètement sur l'éducation aux droits humains dans les écoles depuis que le PER ait été introduit ? Veuillez énumérer des activités conduites en cours (y inclus projets plus large) ainsi que les sujets traités » soll herausgefunden werden, was an den obligatorischen Schulen der Westschweiz zur Menschenrechtsbildung durchgeführt wird. Mehrmals wird darauf erwähnt, dass oft der Tag der Kinderrechte begangen werde. Weiter werden in Zyklus 3 die Schülerinnen und Schüler im Fach Citoyenneté in die Menschenrechte eingeführt, ebenfalls im Fach Geschichte bei Themen wie der Französischen Revolution oder der Behandlung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte oder auch im Fach Geographie. Bei jüngeren Schülerinnen und Schülern werden eher Szenen des Lebens behandelt, wie beispielsweise vom Spielplatz. Das ermögliche den Lehrpersonen, die Schul- und Klassenregeln zu diskutieren, bei denen auch die Menschenrechte zur Sprache kommen können. Diese Art von Aktivitäten wird in einem Kanton vor allem mit Materialien von éducation21 bearbeitet. In einem anderen Kanton stehen den Schulen zehn Tage (fünf Schultage und fünf Tage in der Freizeit) zur Verfügung, um zur Integration von Formation générale in die Schulen zu arbeiten. Die Idee sei, dass sich die Schulen innerhalb und untereinander darüber austauschen, wie die Formation générale umgesetzt werden kann. Welchen Stellenwert dabei die Menschenrechte einnehmen, sei schwierig zu schätzen, da nicht ausgewertet werde, was während diesen zehn Tagen tatsächlich an den Schulen gemacht werde. In einem anderen Kanton werden Schulprojekte/-wochen erwähnt, in denen Grundrechte wie Respekt und Zusammenleben behandelt werden. Weiter werden « grand textes » im Unterricht besprochen: Im neunten Schuljahr werden Texte zu unterschiedlichem Religionsglauben behandelt. Im zehnten Schuljahr werden philosophische Texte sowie Deklarationen und Gesetzestexte bearbeitet und im elften Schuljahr die Menschenrechte im Allgemeinen. Die Anzahl der Schulstunden, die diesen Themen gewidmet werden, variieren jedoch von Lehrperson zu Lehrperson. Auch von einem weiteren Exper-

ten/einer weiteren Expertin wird erwähnt, dass es abhängig sei von der Lehrperson, was im Unterricht zur Menschenrechtsbildung gemacht werde: Einige arbeiten eher zu den Schulregeln, andere eher zu Konfliktmanagement etc. Da die Schulen und Lehrpersonen einen grossen Spielraum haben, können die Expert/-innen nicht genau sagen, was zur Menschenrechtsbildung gemacht wird.

Oberkategorie *Gründe für Menschenrechtsbildung*

Wie der Name der Oberkategorie erahnen lässt, werden mit der Frage « Pour quelles raisons ces écoles font-elles de l'éducation aux droits humains ? » die Gründe erhoben, weshalb an einigen Schulen Menschenrechtsbildung unterrichtet wird. Obwohl die Expertinnen und Experten die genauen Gründe der Lehrpersonen und Schulleitenden nicht kennen, so vermuten sie dennoch, dass diese sehr unterschiedlich sein können. Am häufigsten wird erwähnt, dass der Grund für die Durchführung von Menschenrechtsbildung in der persönlichen Überzeugung der Lehrperson liege. Weiter wird angenommen, dass die Umsetzung von Menschenrechtsbildung von der internen Dynamik der Schule abhängig sei. Dies sei jedoch nicht spezifisch für die Menschenrechte, sondern sei bei jedem Thema so. Mit dieser internen Dynamik hängen auch weitere Vermutungen für die Durchführung von Menschenrechtsbildung zusammen, wie beispielsweise, dass die Schulleitenden an der Menschenrechtsbildung interessiert seien und die Lehrpersonen bei der Umsetzung unterstützen und/oder Schulprojekte durchgeführt werden, wie z. B. am Tag der Kinderrechte. Weiter könne auch in der Klasse etwas vorkommen und die Lehrperson bearbeite dann dieses Thema. Zudem wird vermutet, dass eine natürliche Verbindung (« lien naturel ») zwischen der Menschenrechtsbildung und den Schulfächern bestehe und dadurch bestimmte Situationen diskutiert werden können, wie beispielsweise in der Geographie, wenn das Thema Migration behandelt werde. Weiter wird zudem angenommen, dass die zur Verfügungen stehenden Materialien und auch die Arbeit der Nichtregierungsorganisationen, wie beispielsweise von der Erklärung von Bern oder dem Internationalen Komitee vom Roten Kreuz IKRK, als mögliche Gründe für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im Unterricht angesehen werden können. Ein weiterer Grund könnte ebenfalls sein, dass die Menschenrechtsbildung im PER vorgesehen ist und die Lehrpersonen den PER umsetzen müssen.

Oberkategorie *Unterrichtsmaterial/Lehrmittel*

Bei den Fragen, welche Unterrichtsmaterialien und welche Lehrmittel im Schulunterricht zur Menschenrechtsbildung verwendet werden, werden folgende Materialien in einem oder mehreren Kantonen der Westschweiz genannt: In einem Kanton wird ein Manual für die Formation générale (1. und 2. Zyklus) eingesetzt, in dem konkrete Aktivitäten vorgeschlagen werden. Darin werden u. a. auch Hinweise auf PROMESCE gemacht. PROMESCE gibt es für alle drei Zyklen und alle Themen der Formation générale. Darin werden für jedes Lernziel verschiedene Sequenzen vorgeschlagen. PROMESCE, das von ca. 30 Lehrpersonen entwickelt wurde, ist jedoch nicht in der ganzen Westschweiz anerkannt, da es einige Schwächen aufweist. Dennoch wird es als sehr nützlich angesehen. Dies zeigt sich auch daran, dass es in mehreren Expert/-innen-Interviews als verwendetes Unterrichtsmaterial erwähnt wird. Vom Europarat werden im Unterricht Materialien zu den Menschenrechten, das Lehrmittel *Moi, Raciste ?!* sowie *KOMPASS* verwendet. Weiter werden als verwendete Unterrichtsmaterialien und Lehrmittel die Unterrichtsmaterialien von Jugend debattiert, das Buch *Je suis normal, tu es normale, qui est normal ?* von Insieme, Bilder für die Gleichstellung vom Committee on the elimination of discrimination against women (CEDAW),

das Projekt *Ich habe Rechte* mit fünf Kurzfilmen zu den Kinderrechten von Jeune Chambre Internationale Fribourg[81], sowie Themendossiers von édcuation21 mit Elementen zur Reflexion genannt. Ebenfalls werden die von éducation21 vorgeschlagenen Weiterbildungen erwähnt, in denen verschiedene Materialien vorgestellt werden. Zudem werden im Internet zugängliche Materialien genützt, wie beispielsweise auf « Éducation sociale et promotion de la santé » oder « Petit Bazar », bei denen verschiedene Aktivitäten vorgeschlagen werden. Ebenso werden Materialien verwendet, die in Centres de documentation pédagogiques (Broschüren, Bücher, Videokassetten) oder in Centres de documentation religieux verfügbar sind. Ebenfalls werden beispielsweise Geschichtsbücher verwendet, die noch auf den alten Lehrplan ausgerichtet sein können, in denen Aktivitäten enthalten sind, die einen Bezug zu den Menschenrechten herstellen, wie beispielsweise ein Kapitel über das humanitäre Völkerrecht. Bei den Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen wird ebenfalls erfragt, welche Materialien sie in ihrer Ausbildung verwenden. Die Pädagogische Hochschule bzw. Hochschulinstitution, die den Fragebogen ausgefüllt hat, erwähnt ausschliesslich Dokumente, die der expliziten Menschenrechtsbildung zugeordnet werden können: Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789), Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) und Convention relative aux droits de l'enfant (1989).

Unterrichtsmaterialien/Lehrmittel seien zu allen Themen verfügbar, auch wenn die Materialien nicht direkt um das Thema Menschenrechte aufgebaut sind und nicht unbedingt von Menschenrechtsbildung gesprochen wird. Ein/e Expert/-in erwähnt, dass einige Themen auch tabu seien, da sie auf zu viel Widerstand gestossen sind und deshalb zurückgezogen werden mussten. Ebenfalls ist ein/e Interviewpartner/-in der Ansicht, dass auch sehr nützliche Unterrichtsmaterialien nicht einfach so verwendet werden können, sondern dass jeder Kanton z. B. das Thema Migration in einer anderen, für ihn konstruktiven Art und Weise angehen sollte.

Des Weiteren wird gefragt, « Quels critères les matériaux pédagogiques doivent-ils remplir pour qu'ils soient utiles pour les cours ? » Mehrmals wird erwähnt, dass das Unterrichtsmaterial von einer Kommission validiert werden muss, wie z. B. vom kantonalen Bildungsdepartement, von CIIP, von der Lehrmittelkommission oder von éducation21. Öfters wird ebenfalls genannt, dass das Unterrichtsmaterial mit dem PER korrespondieren muss. Weitere Kriterien für die Unterrichtsmaterialien sind gemäss den Expertinnen und Experten:

- Anpassung an das Niveau der Lernenden
- Dynamische, interaktive und ansprechende Aktivitäten
- Marktbedarf und Ergänzung bestehender Ressourcen
- Möglichst kostenlos
- Verweist auf weitere Aktivitäten, z. B. Hinweis auf einen Museumsbesuch
- Vollständig verfügbar, wenn möglich auch online

Bei den Fragen zu den Unterrichtsmaterialien/Lehrmittel wird von mehreren Expertinnen und Experten erwähnt, dass es für die Formation générale kein Lehrmittel gebe und bis jetzt auch keines vorgesehen sei. Die Entwicklung eines Lehrmittels für die Formation générale habe nicht Priorität, da die Entwicklung von Mathematik- und Sprachlehrmittel dringender sei. Zudem sei dies auch ein Bereich, wozu es viele Materialien von Nichtregierungsorganisationen gebe, die jedoch schwierig zu beurteilen seien. Ziel sei es jedoch schon, dass die Formation générale in die Lehrmittel integriert werde, wofür eine Zusammenarbeit mit éducation21 möglich sei. Die Formation générale sollte jedoch in die Lehrmittel der anderen Disziplinen aufgenommen werden:

[81] Nähere Informationen zum Projekt *Ich habe Rechte* sind zu finden unter: http://www.jaidesdroits.ch/ (zuletzt besucht im August 2014).

> L'objectif ce n'est pas d'avoir un manuel ou un moyen d'enseignement sur les droits de l'homme. Parce qu'il y a beaucoup de choses que doivent être dans les thématiques dans les autres disciplines. Et ça doit être intégré. On ne va pas intégrer une heure d'enseignement de droits de l'homme ou quelque chose de ce type-là. C'est ça le défi. C'est de le faire vivre en étant dans les différentes disciplines.

Es sei zudem schon ersichtlich, dass in den neuen Lehrmitteln zunehmend offensichtlichere Verbindungen zur Menschenrechtsbildung hergestellt werden.

Oberkategorie *Externe Partnerinstitutionen*

Um zu erfahren, mit welchen externen Partnerinstitutionen die Schulen und Lehrpersonen zusammenarbeiten, wird bei den Interviews folgende Frage gestellt: « Certaines écoles/enseignant-e-s collaborent certainement avec des institutions partenaires externes. Desquelles s'agit-il ? » Mehrere Expertinnen und Experten erwähnen die Vernetzung mit édcuation21. Weitere Zusammenarbeiten bestehen mit folgenden externen Partnerinstitutionen:

- Amnesty International
- Ärzte oder Pflegepersonal in den Schulen: Thema Gesundheit
- CAPPES – Centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnels des établissements scolaires: Zusammenarbeit bei Schulprojekten, dem Thema Zusammenleben oder bei Interventionen in Krisensituationen
- FICD – Fédération interjurassienne de coopération et de développement: Fest der Solidarität
- IUKB – Institut universitaire Kurt Bösch, UER Droits de l'enfant, Jean Zermatten
- MICR – Musée international de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge
- Service de l'énergie: Umweltthemen
- Terre des Hommes
- Weitere kantonale Institutionen – abhängig von den örtlichen Gegebenheiten.

Oberkategorie *Bedingungen/Voraussetzungen für Menschenrechtsbildung*

Mit der Frage « Quelles conditions doivent être remplies pour que l'éducation aux droits humains peut être implémentée dans les écoles (école/chef-fe-s d'établissement, enseignant-e-s, ressources financières, taille de l'école, localité, etc.) ? » soll herausgefunden werden, welche Bedingungen/Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit die Menschenrechtsbildung in den Schulen implementiert werden kann. Die Expertinnen und Experten betonen bei dieser Frage verschiedene Aspekte. Zum einen wird die Rolle der Schulleitenden und der Schule als Institution erwähnt oder auch die Anzahl der Schulstunden für Fächer wie Citoyenneté und Géographie, die derzeit eher gering ausfallen. Als weitere Bedingung/Voraussetzung für die Einführung der Menschenrechtsbildung wird die Partizipation der Schülerinnen und Schüler betont: « En terme de structure, l'importance c'est le débat et la participation des enfants et des jeunes. Mon sentiment c'est que nos écoles sont encore beaucoup trop top-down, où les jeunes ne traitent pas des questions que les touchent au quotidien. » Der Experte bzw. die Expertin hat den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler nicht genug in die Entscheidungen, die sie betreffen, miteinbezogen werden würden.

> Ce qui manque le plus dans nos écoles, c'est la structure participative. Ce n'est pas le pseudo conseil d'école qu'on fait où ils disent ou on veut boire de l'eau du robinet. Ce n'est pas du tout ça. C'est vraiment la participation en disant écoutez, on a des rythmes scolaires qui ne sont pas bons, on n'est pas bien à l'école car on se sent à l'insécurité. Tout cela fait que l'enfant s'approprie un peu de sa responsabilité comme citoyen.

Weiter ist ein Experte bzw. eine Expertin der Ansicht, dass « [t]out événement qui apparaît à l'école est un opportunité pour traiter des droits humains ».

Oberkategorie *Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen*

Mit der genannten Oberkategorie soll ausfindig gemacht werden, wie die Menschenrechtsbildung in die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen integriert ist.

In der Ausbildung der Lehrpersonen ist die Menschenrechtsbildung gemäss den Aussagen der Expertinnen und Experten unterschiedlich implementiert. So wird in einem Kanton erwähnt, dass einige Kursstunden des Fachs Citoyenneté mit den Menschenrechten verbunden seien. In einem anderen Kanton werden Thementage erwähnt, an denen externe Referentinnen und Referenten die angehenden Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen zu bestimmten Themen, wie z. B. Prävention, informieren. Des Weiteren gebe es in einem Kanton an der HEP ein Modul namens Profil de Formation générale (vier Modulwochen und vier Wochen Praktikum), in dem Themen wie z. B. Ernährung, Partizipation, Migration etc. behandelt werden. Die Frage der Diversität werde im Modul Pluralité et Diversité (ebenfalls vier Modulwochen und vier Praktikumswochen) thematisiert. « Il y presque la moitié des enseignants qui est maintenant formé à cette éducation globale. » Ein weiterer Experte bzw. eine weitere Expertin erwähnt, dass der Kanton von der Pädagogischen Hochschule bzw. Hochschulinstitution verlange, dass alle Elemente des Lehrplans in die Ausbildung der Lehrpersonen integriert sind. Das bedeute jedoch nicht, dass die angehenden Lehrpersonen zwei Stunden in der Woche Formation générale haben. Aber die Themen der Formation générale müssen angesprochen werden. Exakte Aussagen zur Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Lehrpersonen können von den wenigsten Expertinnen und Experten gemacht werden, weshalb sie die Interviewerinnen darauf aufmerksam machen, zusätzlich noch die Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen anzufragen. Diese werden gefragt: « Comment est-ce que vous formez les enseignant-e-s en matière de l'éducation aux droits humains dans leur formation initiale ? » Die einzig antwortende Pädagogische Hochschule bzw. Hochschulinstitution nennt zwei Ansätze, die bei ihnen bevorzugt werden:

> 1. L'enseignement des droits humains (didactique de l'histoire et de la citoyenneté; approches interculturelles, études genre; etc.). 2. Les droits humains (et en particulier le droit à l'éducation) comme soubassement du travail des enseignantes et de la recherche en éducation (philosophie de l'éducation, histoire et sociologie de l'éducation, etc.).

Auch in der Weiterbildung zeigen sich unterschiedliche Angebote in den Westschweizer Kantonen, die zur Menschenrechtsbildung bestehen. So gebe es in einem Kanton viermal im Jahr das Angebot, ausserhalb der Schule Kurse zu Themen wie Citoyenneté, Gesundheit, Medien oder Umwelt zu besuchen. Nach sechs Monaten werden anschliessend die gemachten Erfahrungen ausgetauscht. Ebenso bestehe ein Angebot zum Kampf gegen Homophobie, in dem die Lehrpersonen auf die erwähnte Thematik sensibilisiert und ihnen praktische Materialien vorgestellt werden. In einem anderen Kanton erhalten alle Lehrpersonen in einem Workshop, der einen Nachmittag dauert, Informationen zur Formation générale. In diesem Workshop werden alle Themen der Formation générale vorgestellt. Ähnlich werden auch in einem anderen Kanton die Mitarbeitenden informiert und geschult, dass sie lernen, Bezüge zu den Menschenrechten zu machen. Des Weiteren werden in einem anderen Kanton die Rechte und Pflichten der Kinder mit einer externen Person thematisiert. Zudem gebe es auch Weiterbildungsangebote, die zusammen mit éducation21 durchgeführt werden. So sei in einem Kanton für das Jahr 2015 ein Kurs zusammen mit éducation21 vorgesehen, in dem die Formation générale mit den bestehenden Lehrmitteln

behandelt werde. Ebenso gebe es eine Lehrperson, die den CAS Menschenrechte absolviert und die für die Zyklen 1 und 2 Unterrichtsmaterialien zum Thema Kinderrechte vorbereitet habe. Auch an den Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen gebe es verschiedene Weiterbildungsangebote, in denen Themen der Formation générale integriert seien. In einem Kanton wird erwähnt, dass es an der Pädagogischen Hochschule bzw. Hochschulinstitution genügend Anmeldungen für Kurse zu Themen wie Gewalt oder Zusammenleben gebe, dagegen Vorschläge wie Zusammenleben mit den Kinderrechten weniger Anklang finden, sie jedoch nicht wissen, woran dies liege. Die Frage, welche Weiterbildungsangebote im Bereich Menschenrechtsbildung bestehen, wird ebenfalls an die Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen gestellt. An der antwortenden Pädagogischen Hochschule bzw. Hochschulinstitution werden verschiedene Studiengänge auf Stufe Certificate of Advanced Studies (CAS), Diploma of Advanced Studies (DAS) und Master of Advanced Studies (MAS) angeboten, die sich explizit auf die Menschen- und Kinderrechte beziehen. Alle Weiterbildungsangebote dieser Pädagogischen Hochschule bzw. Hochschulinstitution werden offiziell anerkannt.

Oberkategorie *Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler*

Die Frage zu dieser Oberkategorie « Après la conclusion de la scolarité obligatoire, qu'est-ce que les élèves sont sensés savoir/faire dans le domaine des droits humains ? » wird in den Expert/-innen-Interviews oftmals bereits mit der Frage zu den Gründen für Menschenrechtsbildung an den Schulen und der Frage nach der konkreten Menschenrechtsbildung an den Schulen beantwortet. Aus diesem Grund werden an dieser Stelle lediglich Ergänzungen aufgeführt, die von den Expertinnen und Experten gemacht werden. Betont wird von zwei Experten bzw. Expertinnen die sozialen Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer obligatorischen Schulzeit erarbeiten haben sollen: Sie sollen andere respektieren und akzeptieren, dass es Unterschiede gebe. Zudem sollen sie fähig sein, Beziehungen zu anderen aufbauen zu können und für Herausforderungen in den Bereichen Umwelt und Soziales sensibilisiert werden. Ein weiterer Experte bzw. eine weitere Expertin ist der Ansicht, dass « ça fait partie de la formation générale, indépendamment des disciplines. C'est implicitement présent dans leurs attitudes, dans leur comportement etc. d'être tolérant, ben toutes les valeurs républicaines démocratiques qui sont derrières ou qui se traduisent aussi. Etre un citoyen actif. »

3.1.3 Hauptkategorie *Schwächen der schulischen Menschenrechtsbildung*

Die Hauptkategorie *Schwächen der schulischen Menschenrechtsbildung* beinhaltet nach der Überarbeitung des Kategoriensystems lediglich die Oberkategorie *Gründe für wenig Menschenrechtsbildung*.

Oberkategorie *Gründe für wenig Menschenrechtsbildung*

Als mögliche Gründe, weshalb an einigen Schulen wenig Menschenrechtsbildung durchgeführt wird, wird ein Grund genannt, der bereits bei den Gründen für Menschenrechtsbildung an Schulen erwähnt wurde: Die persönliche Überzeugung, die eine Rolle dabei spiele, ob Menschenrechtsbildung behandelt wird oder nicht. Als mögliche Gründe für die fehlende Umsetzung von Menschenrechtsbildung werden weiter die ungenügenden finanziellen Mittel und die Grösse der Schule angesehen, da es in einer kleineren Schule einfacher sei, Menschenrechtsbildung durch-

zuführen als in grösseren Schulen mit vielen Lehrpersonen. Mehr Gründe werden von den Expertinnen und Experten nicht angeführt, da sie lediglich auf Vermutungen basieren.

3.1.4 Hauptkategorie *Unterstützungsmöglichkeiten*

In der Hauptkategorie *Unterstützungsmöglichkeiten* sind die zwei Oberkategorien *Externe Partnerinstitutionen – Gestaltung des Angebots* und *Unterstützung* enthalten, die nachstehend ein wenig genauer betrachtet werden.

Oberkategorie *Externe Partnerinstitutionen – Gestaltung des Angebots*

Bei der Frage zur Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen werden die Expertinnen und Experten zusätzlich gefragt: « A votre avis, comment de telles offres doivent-elles être dessinées pour qu'elles soient utiles pour les écoles/enseignante-e-s ? » Am häufigsten wird darauf erwähnt, dass die Angebote die gleichen Kriterien erfüllen müssen wie die Unterrichtsmaterialien, wie zum Beispiel, dass ein Bezug zu den Zielen im PER hergestellt wird oder dass die Angebote möglichst günstig sein sollen (siehe Oberkategorie *Unterrichtsmaterial/Lehrmittel*). Da es viele Angebote von möglichen externen Partnerinstitutionen gebe, müssen die Angebote – wie die Unterrichtsmaterialien – vom Kanton validiert werden. In einem Kanton wurde dafür ein Online-Fragebogen entwickelt, den die externen Partnerinstitutionen ausfüllen müssen. Obwohl die Validierungsverfahren jeweils kompliziert sind, seien sie notwendig, da viele Lehrpersonen überlastet sind und folglich vor zu vielen Anfragen geschützt werden sollen. Werde das Angebot einer externen Partnerinstitution als nützlich eingestuft und vom Kanton genehmigt, werde es den Schulen vorgeschlagen, allerdings ohne Zwang, dieses Angebot anzunehmen. Wenn die Angebote der externen Partnerinstitutionen gut funktionieren, dann werden diese auch von den Lehrpersonen weiterempfohlen. Neben der Wirksamkeit der Angebote wird von den Expertinnen und Experten weiter auch gewünscht, dass die Angebote von Personen durchgeführt werden, die wissen, wie eine Klasse animiert wird.

Oberkategorie *Unterstützung*

Die Oberkategorie *Unterstützung* setzt sich aus folgenden Fragen zusammen: « Comment les écoles peuvent-elles être soutenues dans leurs efforts de mettre en œuvre l'éducation aux droits humains ? », « Comment les enseignant-e-s peuvent-ils/elles être soutenu-e-s à travers la formation ? » und « Comment les enseignant-e-s peuvent-ils/elles être soutenu-e-s à travers la formation continue ? ». Als eine Möglichkeit für die erfolgreiche Umsetzung von Menschenrechtsbildung an Schulen werden Schulprojekte bzw. Jahresprojekte angesehen, in denen spezifische Themen behandelt werden, wie z. B. ein Jahr zum Thema Bildung und Freizeit. Diese Themen können aus aktuellen Anlässen abgeleitet werden oder von der Bundesebene ausgehen, wo die politischen Parteien entscheiden, welches Thema behandelt werden soll (z. B. Umwelt). Für die Umsetzung von Schulprojekten werde wahrscheinlich auch finanzielle Unterstützung benötigt. Mehrere Expertinnen und Experten sind der Ansicht, dass den Schulen viele Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen würden. Oft seien es jedoch strukturelle Probleme, die eine Umsetzung von Menschenrechtsbildung erschweren. So seien auch die Abschnitte zu « Conditions cadre matérielles et organisationnelles » im PER schwierig umzusetzen. Weiter sei es auch von der Bereitschaft der Schulen abhängig, was sie im Bereich Menschenrechtsbildung machen. Um

diese Bereitschaft zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung zu fördern, wird von den Expertinnen und Experten mehrmals erwähnt, dass die Weiterbildung von Lehrpersonen eine wichtige Rolle spiele. Ein Experte bzw. eine Expertin schlägt vor, dass die Weiterbildung zwei bis vier Tage pro Jahr dauere und teilweise finanziert werde. In den Weiterbildungsangeboten solle den Lehrpersonen gezeigt werden, woraus Menschenrechtsbildung besteht und wie sie umgesetzt werden kann:

> Peut-être qu'on pourrait utiliser la formation continue. Former les enseignants à ces dimensions-là, pour qu'on n'aille pas uniquement regarder la Déclaration et puis s'arrêter là. Essayer de montrer comment les droits humains peuvent être réalisés et puis qu'on est confronté aux droits humains dans la vie de l'établissement scolaire… Tous ces éléments-là, oui, ça, pourrait faire l'objet de formation continue.

3.1.5 Hauptkategorie *Schwierigkeiten der Menschenrechtsbildung*

Die Hauptkategorie *Schwierigkeiten der Menschenrechtsbildung* enthält die beiden Oberkategorien *Vorbehalte* und *Hindernisse*. Die Antworten auf die Fragen zu diesen zwei Oberkategorien werden im Folgenden genauer betrachtet.

Oberkategorie *Vorbehalte*

Mit der Frage « Avec quelles réticences/craintes à l'égard de l'éducation aux droits humains avez-vous déjà été confronté-e ? » soll herausgefunden werden, was für Vorbehalte gegenüber der Menschenrechtsbildung bestehen. Als Vorbehalte gegenüber der Menschenrechtsbildung werden überwiegend politische Gründe genannt. So solle gemäss der Politik mehr Zeit in Fächer wie Französisch oder Mathematik investiert werden anstatt in die Formation générale. Ebenso bestehe bei einigen Politikerinnen und Politikern eine gewisse Zurückhaltung bei heiklen Themen wie beispielsweise Migration: « C'est plus des réticences qui sont liées à des différences culturelles, parfois mal vécues. » So haben sich einige Parteien in einem Kanton gewünscht, dass die Klassen in „echte Schweizer" und „andere" getrennt und somit die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Sonderklassen unterrichtet werden würden. Auch wenn es diesbezüglich gelegentlich Bemerkungen gebe, so würden sich diese auf den Zusammenhang mit Migration und nicht auf die Menschenrechte im Allgemeinen beziehen. Weiter würden auch die Eltern gegenüber der Menschenrechtsbildung gewisse Vorbehalte zeigen: Da sich die Gesellschaft in eine Radikalisierung in beide Richtungen entwickle, gebe es Eltern, die eine deutliche Position einnehmen, wenn es um bestimmte Dinge gehe (z. B. Impfung). Und so können Themen, welche die Familie betreffen, zu Problemen führen. Des Weiteren hätten Lehrpersonen, die eine weltliche Bildung befürworten, gewisse Vorbehalte gegenüber religiösen und anderen Organisationen, die Menschenrechtsbildung aus einer „Dritt-Welt-Perspektive" betrachten und unterrichten würden und dabei die globale Perspektive vernachlässigen.

Oberkategorie *Hindernisse*

Um herauszufinden, welche Hindernisse in Bezug auf die Umsetzung der Menschenrechtsbildung in der Schule bestehen, wird folgende Frage gestellt: « Selon vous, quels obstacles existent-ils à l'égard de l'éducation aux droits humains ? » Mehrmals wird dabei die Legitimität einer Disziplin angesprochen. Nicht nur, dass es kein eigenes Fach für Menschenrechtsbildung gebe, sei ein Hindernis gegenüber der Menschenrechtsbildung, sondern auch die Tatsache, dass die

Lehrpersonen für die Domaines disciplinaires mehr konkrete Verpflichtungen haben und sie deswegen oft die Capacités transversales wie auch die Formation générale vernachlässigen. Diese Tatsache wird anhand des folgenden Zitates verdeutlicht:

> Il faudrait que [Formation générale] soit l'équivalent de trois heures par semaine. […] La difficulté c'est justement de convaincre les enseignants à consacrer du temps à ces thématiques transversales. Et donc aussi implicitement aux droits humains.
> C'est des choses qu'on travaille en fait dans chacune des disciplines. C'est partie intégrante. Et une des difficultés c'est de faire comprendre que, dans tout ce que vous faites dans votre enseignement, indirectement vous contribuer à la formation générale, aux capacités transversales. Il faut simplement que vous l'ayez compris dans votre tête et puis y consacrez quand même un peu de temps en dehors de la leçon d'éducation générale et gestion de la classe. Abordez ces thèmes.

Der Experte bzw. die Expertin dieser Aussagen erwähnt zudem, dass die Schulen den Kanton gebeten haben, darüber nachzudenken, wie die Formation générale in ihrer Schule integriert werden könne. « Cela nécessite une réponse. Sinon ils ne vont rien faire. » Wie in diesen Aussagen angedeutet, so erwähnt auch ein weiterer Experte bzw. eine weitere Expertin, dass die Einstellung der Lehrperson zur Menschenrechtsbildung sehr entscheidend sei. Aber nicht nur die Ansicht der Lehrperson gegenüber der Menschenrechtsbildung spiele eine wichtige Rolle, sondern auch allgemein die verschiedenen Kulturen und Meinungen, die in der Schweiz in Bezug auf die Menschenrechtsbildung bestehen. Zudem sei bei der Menschenrechtsbildung die Grenze zwischen Erziehung (Privatsphäre) und Instruktion (Öffentlichkeit, Schule) klein, was als weiteres Hindernis für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im schulischen Bereich angesehen wird. Ebenfalls als Hindernis für die Menschenrechtsbildung wird von den Expertinnen und Experten der institutionelle Rahmen genannt, insbesondere die Finanzen. Des Weiteren sei die Menschenrechtsbildung nicht etwas, das innert kurzer Zeit erlernt werden könne, sondern das ganze Leben lang gelernt werde:

> Ce n'est pas une leçon qu'on peut faire et puis en trois semaines c'est acquis. La difficulté c'est que c'est quelque chose de transversale qu'il faut qu'on ait depuis les premières jusqu'à… finalement on apprend toute sa vie. Donc c'est qu'on n'a pas vite des résultats tandis qu'en mathématique ça va plus vite.

Damit werden auch die zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Formation générale und Capacités transversales als Hindernis für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schule angesehen. Wie in dieser Oberkategorie aber bereits erwähnt, ist dies gemäss den Expertinnen und Experten stark abhängig von der Einstellung der Lehrpersonen gegenüber der Menschenrechtsbildung.

3.1.6 Hauptkategorie *Weiteres*

In der Hauptkategorie *Weiteres* sind folgende vier Oberkategorien enthalten: *Berufliche Funktion*, *Kontakte für Online-Befragung*, *Bemerkungen/Ergänzungen* und *Sonstiges*. Da in der Oberkategorie *Berufliche Funktion* die Tätigkeiten der Expertinnen und Experten codiert wurden, die bereits am Anfang dieses Kapitels aufgeführt wurden, und die Oberkategorie *Kontakte für Online-Befragung* für das weitere Vorgehen der Studie von Bedeutung ist, werden diese beiden Oberkategorien an dieser Stelle nicht genauer erläutert. Folglich sollen hier noch zwei Äusserungen aufgeführt werden, die von den Expertinnen und Experten auf die abschliessende Frage « Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ? » erwähnt oder während des Interviews genannt werden und für die schulische Menschenrechtsbildung von Bedeutung sind, jedoch nicht einer anderen Kategorie zugeordnet werden können.

Mehrere Expertinnen und Experten erwähnen während des Interviews die Plattform des PER, die stetig weiterentwickelt werde und auf der versucht werde, alle verfügbaren Ressourcen und Lehrmittel bereitzustellen, die für die Romandie von der Commission d'évaluation des ressources didactiques (COMEVAL)[82] validiert wurden. Ebenso sollen auch Links zu anderen Organisationen aufgeführt werden.

Die Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen werden zusätzlich gefragt: « Comment les futures enseignant-e-s réagissent-ils à l'éducation aux droits humains ? » Die Frage wird von der antwortenden Pädagogischen Hochschule bzw. Hochschulinstitution wie folgt beantwortet: « La question les préoccupe. La vraie difficulté consiste à passer d'une éducation à un enseignement c'est-à-dire de la défense de valeurs généreuses aux savoirs permettant de démontrer la valeur de ces intentions. »

Wie in Anhang I, Kapitel 3.3.1 erwähnt, werden einige Fragen aus den Expert/-innen-Interviews ebenfalls den Schulleitenden und Lehrpersonen in der Online-Umfrage gestellt. Zudem werden in der Online-Umfrage den befragten Personen einige Antworten der Expertinnen und Experten als Antwortmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Die Ergebnisse der Online-Umfrage werden im folgenden Kapitel präsentiert.

[82] Nähere Informationen zu COMEVAL sind zu finden unter: http://www.ciip.ch/la_ciip/organisation/commissions/comeval (zuletzt besucht im August 2014).

3.2 Online-Umfrage

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse aus der Online-Umfrage präsentiert. Für die Beantwortung der Umfrage wurden die Lehr- und Schulleitungspersonen der obligatorischen Schulen der Westschweiz von Angehörigen der jeweiligen kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente per Mail gebeten, an der Umfrage teilzunehmen.[83]

Als Grundlage für die Auswertung dienen die Antworten von 25 Schulleitenden und 30 Lehrpersonen, welche die jeweilige Fragebogenversion für die Schulleitenden bzw. Lehrpersonen vollständig ausgefüllt haben.[84] Die Befunde werden dabei nach den Hauptkategorien des gemeinsamen Kategoriensystems dargestellt[85], wobei jeweils die Ergebnisse für die Schulleitenden und die Lehrpersonen getrennt aufgeführt werden. Wie bereits bei den Expert/-innen-Interviews werden die Aussagen der Schulleitenden und Lehrpersonen möglichst mit Zitaten hervorgehoben.[86]

3.2.1 Hauptkategorie *Angaben zur beruflichen Funktion und Institution*

Die Hauptkategorie *Angaben zur beruflichen Funktion und Institution* besteht aus den Oberkategorien *Leitung der Schulstufen*, *Unterricht* und *Ort der Schule*. Diese drei Oberkategorien werden in den folgenden Abschnitten etwas genauer erläutert.

Oberkategorie *Leitung der Schulstufen*

Die Oberkategorie *Leitung der Schulstufen* gehört zur Frage « Quels niveaux scolaires dirigez-vous ? » und wird lediglich in der Fragebogenversion für die Schulleitenden gestellt. Gemäss den Antworten der Schulleitenden leiten sie die folgenden Schulstufen:

Tab. 20: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Leitung der Schulstufen*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Leitung der Schulstufen	Primarstufe	14	56.00	56.00	56.00
	Sekundarstufe 1	3	12.00	12.00	68.00
	Primarstufe und Sekundarstufe 1	8	32.00	32.00	100.00
Gesamt		25	100.00	100.00	

Mehr als die Hälfte aller Schulleitenden, die den Fragbogen vollständig ausgefüllt haben, leiten *Primarschulen* (56.00%). 32.00% der Schulleitenden leiten Schulen, die sowohl die *Primar- als auch die Sekundarstufe 1* beinhalten und drei Schulleitende leiten Schulen, an denen auf der *Sekundarstufe 1* unterrichtet wird (12.00%).

[83] Detaillierte Angaben zur Datenerhebung befinden sich in Anhang I, Kapitel 3.3.1

[84] Der Fragebogen für die Online-Umfrage findet sich in Anhang VI.

[85] Das Kategoriensystem für die Online-Umfrage der Schulleitenden und Lehrpersonen befindet sich in Anhang VII.

[86] Werden mehrere Zitate aufgeführt, so sind diese in alphabetischer Reihenfolge geordnet. In wenigen Fällen werden die Zitate jedoch nach ihrem Inhalt gruppiert.

Oberkategorie *Unterricht*

Zur Oberkategorie *Unterricht* gehören die beiden Unterkategorien *Schulstufe(n)* und *Fächer*. Die dazugehörige Frage aus der Online-Umfrage, « A quel niveau scolaire et quelles matières enseignez-vous ? », wird nur bei der Fragebogenversion der Lehrpersonen gestellt.

Werden die Antworten der Lehrpersonen zu der/den Schulstufe(n) genauer betrachtet, so verteilen sich die teilnehmenden Personen wie folgt auf die Schulstufen Primarstufe und Sekundarstufe 1:

Tab. 21: Häufigkeitsverteilung in der Unterkategorie *Schulstufe(n)*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Schulstufe(n)	Primarstufe	16	53.33	53.33	53.33
	Sekundarstufe 1	14	46.67	46.67	100.00
Gesamt		30	100.00	100.00	

Wie Tab. 21 zu entnehmen ist, unterrichten 16 Lehrpersonen, welche die Fragebogenversion für die Lehrpersonen ausgefüllt haben, auf der *Primarstufe* (53.33%) und 14 Lehrpersonen auf der *Sekundarstufe 1* (46.67%).

Werden die Fächer betrachtet, welche die Lehrpersonen unterrichten, so zeigt sich ein vielseitiges Bild. Auf der Primarstufe antworten die meisten Lehrpersonen mit « [t]outes les matières », da sie « enseignant-e-s généraliste-s » sind. Nur vereinzelt werden einzelne Fächer genannt. Dies sind die Fächer Arts visuels, Chant, Dessin, Éducation physique, Éthique et culture religieuse, Français, Géographie, Gym, Histoire, Mathématiques, Musique sowie Rythmique.

Die Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 nennen folgende Fächer, die sie unterrichten: Activités créatrices sur textiles, Allemand, Anglais, Biologie, Citoyenneté, Économie familiale, Français, Géographie, Histoire, Information et orientation scolaire et professionnelle (IOSP), Latin, Mathématiques und Médias-images.

Oberkategorie *Ort der Schule*

Mit der Frage « Dans quel établissement scolaire travaillez-vous ? (Nom de l'établissement scolaire, lieu et canton) » kann die geographische Verteilung der Schulleitenden und Lehrpersonen festgestellt werden. Die Personen, die an der Online-Umfrage teilgenommen haben, stammen aus drei Kantonen der Westschweiz. Die Herkunft der antwortenden Personen wird nachstehend für die Schulleitenden und die Lehrpersonen getrennt betrachtet:

Tab. 22: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Ort der Schule – Schulleitende*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Ort der Schule	Kanton Genf	12	48.00	48.00	48.00
	Kanton Neuenburg	2	8.00	8.00	56.00
	Kanton Waadt	11	44.00	44.00	100.00
Gesamt		25	100.00	100.00	

Mit zwölf Schulleitenden stammt fast die Hälfte aller teilnehmenden Schulleitenden aus dem *Kanton Genf* (48.00%). Aus dem *Kanton Waadt* beantworten elf Schulleitende die Online-Umfrage (44.00%) und aus dem *Kanton Neuenburg* zwei Schulleitende (8.00%).

Tab. 23: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Ort der Schule – Lehrpersonen*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Ort der Schule	Kanton Genf	7	23.33	23.33	23.33
	Kanton Neuenburg	2	6.67	6.67	30.00
	Kanton Waadt	21	70.00	70.00	100.00
Gesamt		30	100.00	100.00	

Wie aus Tab. 23 ersichtlich ist, stammen 70% der teilnehmenden Lehrpersonen aus dem *Kanton Waadt*. Mit sieben bzw. zwei Lehrpersonen nehmen deutlich weniger Lehrpersonen aus den *Kantonen Genf* (23.33%) und *Neuenburg* (6.67%) teil.

3.2.2 Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung allgemein*

In der Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung allgemein* sind sowohl in der Fragebogenversion für die Schulleitenden als auch für die Lehrpersonen die folgenden Oberkategorien enthalten: *Stellenwert der Menschenrechtsbildung*, *Unterricht in Menschenrechtsbildung*, *Gründe für Menschenrechtsbildung*, *Definition von Menschenrechtsbildung* sowie *Veränderungen seit der Einführung des PER*. Die fünf Oberkategorien werden im Folgenden wiederum für die Schulleitenden und die Lehrpersonen getrennt betrachtet.

Oberkategorie *Stellenwert der Menschenrechtsbildung*

Auf die Frage « Quelle valeur a pour vous, personnellement, l'éducation aux droits humains ? » antworten die allermeisten Schulleitenden mit kurzen Aussagen wie « [c]'est une valeur essentielle », « [v]aleur importante » oder « [u]ne valeur fondamentale, à l'instar du respect ». Respekt ist ein Element, das in Zusammenhang mit dem Stellenwert der Menschenrechtsbildung häufig genannt wird. Folgende Aussagen der Schulleitenden verdeutlichen die Bedeutsamkeit von Respekt für die Menschenrechtsbildung: « [A]ccessible à tous, équité, efficacité, respect », « [p]lutôt que le droit (justice), c'est le respect avant tout qui compte pour moi » und « respect – dignité – protection ». Gemäss den Antworten der Schulleitenden scheint die Menschenrechtsbildung einen hohen Stellenwert einzunehmen und könne in die Schule einbezogen werden, damit die Menschenrechtsbildung für die Schülerinnen und Schüler zum Alltag gehöre. Dies soll anhand zweier Aussagen von Schulleitenden verdeutlicht werden: « Très importante, cela doit être une culture quotidien » und

> [l]'éducation aux droits humains est un élément important dans l'apprentissage du vivre ensemble et de la tolérance. À l'école primaire il doit se travailler dans les relations entre les élèves, les enseignantes et les parents. C'est dans son quotidien que l'élève doit apprendre les valeurs liées aux droits humains.

Trotz der Wichtigkeit von Menschenrechtsbildung wird von einer Person bemerkt, dass sie an der Schule wenig Möglichkeiten haben, um zur Menschenrechtsbildung arbeiten zu können: « Une valeur certaine mais peu l'occasion d'y travailler sérieusement au sein de mon établissement. »

Die Menschenrechtsbildung scheint gemäss den Schulleitenden nicht nur für die Schule, sondern in allen sozialen Strukturen eine wichtige Rolle zu spielen, wie folgende Aussage verdeutlicht: « L'éducation aux droits humains, peut amener à jouer un rôle dans toute structure sociale pour accompagner la démocratie (droit de vote par exemple), pour résoudre des conflits, pour comprendre comment fonctionne l'autre, respect, etc. » Weiter wird von einer Person verdeutlicht, dass ebenfalls die Pflichten in die Menschenrechtsbildung miteinbezogen werden müssen: « Les droits de l'Homme versus le devoirs de l'Homme ; pas de droits sans devoirs. »

Auch bei den Lehrpersonen antworten viele auf die Frage nach dem Stellenwert der Menschenrechtsbildung mit kurzen Aussagen wie « [p]rimordiale » oder « très importante ». Eine Lehrperson nennt den hohen persönlichen Stellenwert der Menschenrechtsbildung sogar als Grund für die Wahl des Unterrichtsfaches: « Une grande valeur. Sinon, je n'aurais pas choisi d'enseigner une discipline clairement colorée science sociale. » Eine Lehrperson, die den Stellenwert der Menschenrechtsbildung als hoch ansieht, erwähnt dennoch: « Une grand valeur qui est un peu floue dans le quotidien de la classe. » So nennt auch eine Lehrperson, dass nicht jedes Unterrichtsfach für die Menschenrechtsbildung geeignet sei, bei bestimmten Ereignissen dennoch immer ein Exkurs eingefügt werden könne:

> Je pense qu'il est important de parler de ces choses en cours lorsqu'un événement en particulier se produit, mais le cours de mathématiques n'est pas forcément le plus adéquat pour cela. Cependant, s'il faut stopper le cours pour permettre de soulever un point sur le respect ou non de ces droits je n'hésiterai pas à le faire.

So betonen auch einige andere Lehrpersonen die Wichtigkeit, dass die Schülerinnen und Schüler in Menschenrechtsbildung unterrichtet werden, wie « il est important que les enfants comprennent que les humains sont tous égaux et dignes de respect, quelque soit leur origine, nationalité, religion, etc. » oder « [i]l est pour moi essentiel de sensibiliser les élèves à cette thématique ». Weiter wird es als bedeutsam erachtet, dass gerade die jungen Schülerinnen und Schüler ihre Rechte kennen lernen: « L'éducation aux droits humains est très importante, dès les premières années de scolarité. Elle doit être enseignée de manière précoce afin que les enfants soient conscients de leurs droits, qu'ils puissent les faire respecter tout en respectant ceux des autres. » Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler auch erfahren, wie sich die Menschenrechte entwickelt haben: « Il est très important que les élèves aient conscience que les droits dont ils jouissent ne sont pas naturels mais que des hommes se sont battus par les obtenir. Je trouve que cette notion est très importante. » Wie die folgenden beiden Aussagen verdeutlichen, so spielt auch nach den Lehrpersonen die Menschenrechtsbildung nicht nur für die Schule, sondern für das ganze Leben und für alle Menschen eine bedeutsame Rolle: « Elle est très importante, toute personne devrait les connaître, il serait peut-être plus facile de vivre entre différentes communautés » und « [u]ne valeur essentielle pour envisager le vivre ensemble dans une société fondée sur le respect mutuel ».

Oberkategorie *Unterricht in Menschenrechtsbildung*

Bei der zu dieser Oberkategorie gehörenden Frage handelt es sich um eine geschlossene Frage, die mit „Ja" oder „Nein" beantwortet werden kann.

Die Schulleitenden beantworten die Frage « Est-ce que des séquences pédagogiques sur les droits humains ont déjà été menées dans votre établissement scolaire ? » wie folgt:

Tab. 24: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Unterricht in Menschenrechtsbildung – Schulleitende*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Unterricht in Menschenrechtsbildung	Ja	17	68.00	68.00	68.00
	Nein	8	32.00	32.00	100.00
Gesamt		25	100.00	100.00	

Wie aus Tab. 24 zu entnehmen ist, geben 17 Schulleitende an, dass an ihrer Schule Menschenrechtsrechtsbildung unterrichtet wird (68.00%). Die Gründe für die Durchführung von Menschenrechtsbildung werden im nächsten Abschnitt in der Oberkategorie *Gründe für Menschenrechtsbildung* erläutert.

Acht Schulleitende äussern, dass an ihrer Schule keine Menschenrechtsbildung durchgeführt wird (32.00%). Auf die Gründe, weshalb an diesen Schule keine Menschenrechtsbildung unterrichtet wird, wird in der Oberkategorie *Gründe gegen Menschenrechtsbildung* der Hauptkategorie *Schwächen der schulischen Menschenrechtsbildung* eingegangen.

Auf die ähnliche Frage, « Enseignez-vous l'éducation aux droits humains ? », antworten die Lehrpersonen folgendermassen:

Tab. 25: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Unterricht in Menschenrechtsbildung – Lehrpersonen*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Unterricht in Menschenrechtsbildung	Ja	18	60.00	60.00	60.00
	Nein	12	40.00	40.00	100.00
Gesamt		30	100.00	100.00	

In Tab. 25 zeigt sich, dass 18 Lehrpersonen angeben, Menschenrechtsbildung zu unterrichten (60.00%) und zwölf Lehrpersonen, dass sie keine Menschenrechtsbildung in ihrem Unterricht durchführen (40.00%).

Wie bei den Schulleitenden so werden auch bei den Lehrpersonen die Gründe für oder gegen Menschenrechtsbildung in den entsprechenden Oberkategorien erörtert.

Oberkategorie *Gründe für Menschenrechtsbildung*

Bei den Fragen zu den Gründen für die Durchführung von Menschenrechtsbildung handelt es sich um eine Mehrfachauswahl-Aufgabe (Multiple Choice), bei denen die Schulleitenden und Lehrpersonen mehrere Antwortmöglichkeiten ankreuzen können.

Die Schulleitenden nennen auf die Frage « Pour quelle-s raison-s des séquences pédagogiques sur les droits humains ont été menées ? » folgende Gründe für die Durchführung von Menschenrechtsbildung an ihrer Schule:

Tab. 26: Kreuztabelle zur Oberkategorie *Gründe für Menschenrechtsbildung – Schulleitende*

			Ja	Nein	Gesamt
Gründe für Menschenrechtsbildung	Persönliche Überzeugung	Anzahl	8	9	17
		In %	47.06	52.94	100.00
	Vorgabe im PER	Anzahl	10	7	17
		In %	58.82	41.18	100.00
	„natürliche" Verbindung zu den Schulfächern	Anzahl	10	7	17
		In %	58.82	41.18	100.00
	Interesse der Institution/ Interne Dynamik der Institution	Anzahl	9	8	17
		In %	52.94	47.08	100.00
	Interesse des Schulleiters/der Schulleiterin, welche/r die Lehrpersonen unterstützt	Anzahl	5	12	17
		In %	29.41	70.59	100.00
	Unterrichtsmaterialien sind verfügbar	Anzahl	9	8	17
		In %	52.94	47.06	100.00
	Weiteres	Anzahl	5	12	17
		In %	29.41	70.59	100.00
Gesamt		Anzahl	56	63	119
		In %	47.06	52.94	100.00

Aus Tab. 26 ist ersichtlich, dass von den 17 Schulleitenden, welche die Frage, ob sie an ihrer Schule Menschenrechtsbildung durchführen, mit „Ja" beantwortet haben, jeweils zehn Schulleitende die *Vorgabe im PER* sowie die *„natürliche" Verbindung zu den Schulfächern* als Gründe für die Durchführung von Menschenrechtsbildung angeben (je 58.82%). Fast gleich viele, nämlich jeweils neun Schulleitende, kreuzen als Gründe auch die Antwortmöglichkeiten *Interesse der Institution/Interne Dynamik der Institution* und *Unterrichtsmaterialien sind verfügbar* an (je 52.94%). Acht Schulleitende sehen weiter auch die *Persönliche Überzeugung* als Grund für die Menschenrechtsbildung (47.06%). Etwas weniger häufig werden die beiden Gründe *Interesse des Schulleiters/der Schulleiterin, welche/r die Lehrpersonen unterstützt* und *Weiteres* als Gründe für die Durchführung von Menschenrechtsbildung angesehen. Beide Antwortmöglichkeiten werden jeweils von fünf Schulleitenden angekreuzt (je 29.41%). Als Antworten bei der Antwortmöglichkeit *Weiteres* wird von zwei Schulleitenden der Tag der Kinderrechte als Grund für die Menschenrechtsbildung an der Schule genannt, sowie jeweils einmal die Aussagen « [e]nseignante ayant effectué une grande recherche dans ce domaine », « [g]roupe santé » und « projet d'établissement ».

Die Gründe der Lehrpersonen, weshalb sie in ihrem Unterricht Menschenrechtsbildung durchführen, verteilen sich wie folgt auf die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten:

Tab. 27: Kreuztabelle zur Oberkategorie *Gründe für Menschenrechtsbildung – Lehrpersonen*

			Ja	Nein	Gesamt
Gründe für Menschenrechtsbildung	Persönliche Überzeugung	Anzahl	18	0	18
		In %	100.00	0.00	100.00
	Vorgabe im PER	Anzahl	8	10	18
		In %	44.44	55.56	100.00
	„natürliche" Verbindung zu den Schulfächern	Anzahl	16	2	18
		In %	88.89	11.11	100.00
	Interesse der Institution/ Interne Dynamik der Institution	Anzahl	1	17	18
		In %	5.56	94.44	100.00
	Interesse des Schulleiters/der Schulleiterin, welche/r die Lehrpersonen unterstützt	Anzahl	1	17	18
		In %	5.56	94.44	100.00
	Unterrichtsmaterialien sind verfügbar	Anzahl	3	15	18
		In %	16.67	83.33	100.00
	Weiteres	Anzahl	1	17	18
		In %	5.56	94.44	100.00
Gesamt		Anzahl	48	78	126
		In %	38.10	61.90	100.00

Wie in Tab. 27 deutlich zu erkennen ist, geben alle 18 Lehrpersonen, die angegeben haben, Menschenrechtsbildung zu unterrichten, die *Persönliche Überzeugung* als Grund für die Durchführung von Menschenrechtsbildung an (100.00%). Eine Lehrperson kommentiert die Wahl dieser Antwortmöglichkeit mit der Aussage « et ma formation de base est la science politique ». Ebenfalls sehen 16 Lehrpersonen die *„natürliche" Verbindung von Menschenrechtsbildung zu den Schulfächern* als Grund für die Menschenrechtsbildung (88.89%), wobei eine Lehrperson den Kommentar « elle entre dans la Formation Générale » hinzufügt. Die *Vorgabe im PER* wird von acht Lehrpersonen als Grund für das Unterrichten von Menschenrechtsbildung angesehen (44.44%). Für drei Lehrpersonen bildet auch die Tatsache, dass *Unterrichtsmaterialien verfügbar* sind, einen Grund für die Durchführung von Menschenrechtsbildung (16.67%). Die restlichen Antwortmöglichkeiten *Interesse der Institution/Interne Dynamik der Institution*, *Interesse des Schulleiters/der Schulleiterin, welche/r die Lehrpersonen unterstützt* und *Weiteres* werden jeweils von einer Lehrperson als Grund für die Durchführung von Menschenrechtsbildung angesehen (je 5.56%). Bei der Antwortmöglichkeit *Weiteres* wird von der Lehrperson die « formation professionnelle » als Grund für die Menschenrechtsbildung in ihrem Unterricht genannt.

Oberkategorie *Definition von Menschenrechtsbildung*

Bei der Frage zur Definition von Menschenrechtsbildung müssen die Schulleitenden und Lehrpersonen jeweils drei Tabellen zum Wissen, zu den Methoden und zu den Fähigkeiten ausfüllen. Diese drei Teilaspekte bilden die jeweiligen Unterkategorien. Dabei müssen die befragten Personen jedes einzelne Element auf einer Skala von 1 („Stimme völlig zu") bis 5 („Stimme überhaupt nicht zu") einstufen. Dabei spielt es keine Rolle, ob sie diese Elemente selber unterrichten oder nicht, sondern es geht darum, ob die Schulleitenden und Lehrpersonen der Ansicht sind, dass die Schülerinnen und Schüler die aufgeführten Elemente im Bereich Menschenrechtsbildung lernen sollten oder nicht. Die dazugehörige Frage lautet: « Que pensez-vous que les enfants devraient apprendre dans le domaine de l'éducation aux droits humains ? Pour répondre à cette question, cela ne joue aucun rôle dans cette question, que vous ayez mis cela en œuvre ou non dans votre classe ou dans votre établissement scolaire. » Die Auswertung dieser Frage erfolgt wiederum getrennt nach den Schulleitenden und den Lehrpersonen.

Unterkategorie *Wissen*

Bei der Unterkategorie *Wissen* geht es darum, zu erfahren, wie die Schulleitenden und die Lehrpersonen die Elemente aus der verwendeten Definition von expliziter und impliziter Menschenrechtsbildung bewerten. So lautet der Einstieg in den Teilaspekt „Wissen": « Selon moi, les sujets suivants font partie de l'éducation aux droits humains. »

Die Einschätzung der Schulleitenden ist in Tab. 28 ersichtlich:

Tab. 28: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Wissen - Schulleitende*

			Einstufungen					
			1	2	3	4	5	Gesamt
Wissen	Kinderrechtskonvention	Anzahl	16	4	2	1	2	25
		In %	64.00	16.00	8.00	4.00	8.00	100.00
	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	Anzahl	17	4	1	1	2	25
		In %	68.00	16.00	4.00	4.00	8.00	100.00
	Geschichte der Menschenrechte	Anzahl	7	7	10	1	0	25
		In %	28.00	28.00	40.00	4.00	0.00	100.00
	Aspekte von Frieden und menschlicher Sicherheit	Anzahl	7	12	5	1	0	25
		In %	28.00	48.00	20.00	4.00	0.00	100.00
	Thema „Diskriminierung"	Anzahl	13	8	1	2	1	25
		In %	52.00	32.00	4.00	8.00	4.00	100.00
	Thema „Migration"	Anzahl	10	7	7	1	0	25
		In %	40.00	28.00	28.00	4.00	0.00	100.00
	Thema „Globalisierung"	Anzahl	1	9	12	3	0	25
		In %	4.00	36.00	48.00	12.00	0.00	100.00

	Thema „Armut“	Anzahl	6	11	6	2	0	25
		In %	24.00	44.00	24.00	8.00	0.00	100.00
	Thema „Gesundheit“	Anzahl	7	11	6	1	0	25
		In %	28.00	44.00	24.00	4.00	0.00	100.00
	Thema „Gewalt“	Anzahl	8	9	5	3	0	25
		In %	32.00	36.00	20.00	12.00	0.00	100.00
	Thema „Bildung und Freizeit“	Anzahl	6	2	9	7	1	25
		In %	24.00	8.00	36.00	28.00	4.00	100.00
	Thema „Gleichberechtigung der Geschlechter“	Anzahl	10	8	5	1	1	25
		In %	40.00	32.00	20.00	4.00	4.00	100.00
	Thema „Kinder“	Anzahl	7	5	8	1	3	24
		In %	29.17	20.83	33.33	4.17	12.50	100.00
	Thema „Umwelt“	Anzahl	5	12	4	3	1	25
		In %	20.00	48.00	16.00	12.00	4.00	100.00
	Thema „Medien“	Anzahl	4	10	7	3	1	25
		In %	16.00	40.00	28.00	12.00	4.00	100.00
	Thema „Arbeit“	Anzahl	7	11	4	2	1	25
		In %	28.00	44.00	16.00	8.00	4.00	100.00
	Themenbereiche „Grundrechte/Demokratie/ Bürgerschaft/politische Partizipation“	Anzahl	12	6	4	2	1	25
		In %	48.00	24.00	16.00	8.00	4.00	100.00
Gesamt		Anzahl	143	136	96	35	14	424
		In %	33.73	32.08	22.64	8.25	3.30	100.00

Werden jeweils die beiden zustimmenden Spalten (1 „Stimme völlig zu“ und 2 „Stimme eher zu“) und die beiden nicht-zustimmenden Spalten (4 „Stimme eher nicht zu“ und 5 „Stimme überhaupt nicht zu“) aus Tab. 28 zusammengenommen, so zeigt sich folgendes Bild: Am meisten Zustimmung erhalten die Elemente *Kinderrechtskonvention*, *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* und *Thema „Diskriminierung“*: 20 Schulleitende sind der Ansicht, dass die *Kinderrechtskonvention* Teil der schulischen Menschenrechtsbildung ist (80.00%), bei der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* sind 21 Schulleitende der Meinung, dass die Schülerinnen und Schüler sie im Zuge von schulischer Menschenrechtsbildung lernen sollen (84.00%). Das *Thema „Diskriminierung“* gehört für 21 Schulleitende zur schulischen Menschenrechtsbildung (84.00%). Als am wenigsten zur Menschenrechtsbildung gehörend werden folgende vier Elemente eingestuft: *Thema „Bildung und Freizeit“*, *Thema „Kinder“*, *Thema „Umwelt“* und das *Thema „Medien“*. Acht Schulleitende sind der Ansicht, dass das *Thema „Bildung und Freizeit“* eher nicht zur Menschenrechtsbildung gehört (32.00%). Das *Thema „Kinder“* wird nur von 24 Schulleitenden eingeschätzt, wovon vier Schulleitende es als nicht zur Menschenrechtsbildung zugehörig ansehen (16.67%). Vier

Schulleitende finden, dass das *Thema „Umwelt"* nicht zur schulischen Menschenrechtsbildung gehört (16.00%). Und ebenfalls für vier Schulleitende ist das *Thema „Medien"* kein Teil der schulischen Menschenrechtsbildung (16.00%).

In Tab. 29 ist die Einstufung der Lehrpersonen zum Teilaspekt „Wissen" dargestellt:

Tab. 29: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Wissen – Lehrpersonen*

			Einstufungen					
			1	2	3	4	5	Gesamt
Wissen	Kinderrechtskonvention	Anzahl	20	1	3	1	4	29
		In %	68.97	3.45	10.34	3.45	13.79	100.00
	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	Anzahl	18	5	2	0	4	29
		In %	62.07	17.24	6.90	0.00	13.79	100.00
	Geschichte der Menschenrechte	Anzahl	11	9	5	2	2	29
		In %	37.93	31.03	14.24	6.90	6.90	100.00
	Aspekte von Frieden und menschlicher Sicherheit	Anzahl	14	8	3	1	3	29
		In %	48.28	27.59	10.34	3.45	10.34	100.00
	Thema „Diskriminierung"	Anzahl	22	3	0	1	3	29
		In %	75.86	10.34	0.00	3.45	10.34	100.00
	Thema „Migration"	Anzahl	12	10	3	1	3	29
		In %	41.38	34.48	10.34	3.45	10.34	100.00
	Thema „Globalisierung"	Anzahl	9	7	6	4	3	29
		In %	39.13	24.14	10.69	13.79	10.34	100.00
	Thema „Armut"	Anzahl	15	7	2	2	3	29
		In %	51.72	24.14	6.90	6.90	10.34	100.00
	Thema „Gesundheit"	Anzahl	12	9	4	1	3	29
		In %	41.38	31.03	13.79	6.45	10.34	100.00
	Thema „Gewalt"	Anzahl	19	5	2	0	3	29
		In %	65.52	17.24	6.90	0.00	10.34	100.00
	Thema „Bildung und Freizeit"	Anzahl	9	11	4	0	4	28
		In %	32.14	39.29	14.29	0.00	14.29	100.00
	Thema „Gleichberechtigung der Geschlechter"	Anzahl	14	8	3	1	3	29
		In %	48.28	27.59	10.34	3.45	10.34	100.00
	Thema „Kinder"	Anzahl	10	10	6	1	2	29
		In %	34.48	34.48	20.69	3.45	6.90	100.00

	Thema „Umwelt“	Anzahl	14	6	5	1	3	29
		In %	48.28	20.69	17.24	3.45	10.34	100.00
	Thema „Medien“	Anzahl	9	6	9	2	3	29
		In %	31.03	20.69	31.03	6.90	10.34	100.00
	Thema „Arbeit“	Anzahl	12	11	2	0	4	29
		In %	41.38	37.93	6.90	0.00	13.79	100.00
	Themenbereiche „Grundrechte/Demokratie/ Bürgerschaft/politische Partizipation“	Anzahl	13	7	5	1	3	29
		In %	41.38	24.14	17.24	3.45	10.34	100.00
Gesamt		Anzahl	233	123	64	19	53	492
		In %	47.36	25.00	13.01	3.86	10.77	100.00

Wie bereits bei den Schulleitenden so werden auch bei den Lehrpersonen jeweils die beiden zustimmenden und die beiden nicht-zustimmenden Spalten zusammengenommen. Bei diesem Vorgehen lässt sich aus Tab. 29 folgendes Bild erkennen: Die Elemente *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* sowie die *Themen „Diskriminierung“*, *„Gewalt“* und *„Arbeit“* werden am meisten als zugehörig zur schulischen Menschenrechtsbildung betrachtet. Das *Thema „Diskriminierung“* wird mit 25 Stimmen von den meisten Lehrpersonen als Teil der schulischen Menschenrechtsbildung angesehen (86.20%). 24 Lehrpersonen sind der Ansicht, dass die Schülerinnen und Schüler in der Menschenrechtsbildung etwas über das *Thema „Gewalt“* lernen sollen (82.76%). Und für jeweils 23 Lehrpersonen gehören die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* und das *Thema „Arbeit“* zur schulischen Menschenrechtsbildung (je 79.31%). Am wenigsten gehören für die Lehrpersonen die folgenden vier Elemente zur schulischen Menschenrechtsbildung: *Kinderrechtskonvention* und die *Themen „Globalisierung“*, *„Armut“* und *„Medien“*. Für sieben Lehrpersonen ist das *Thema „Globalisierung“* kein Teil der schulischen Menschenrechtsbildung (24.13%). Mit jeweils fünf Stimmen sind die Lehrpersonen der Ansicht, dass die *Kinderrechtskonvention* sowie die beiden *Themen „Armut“* und *„Medien“* eher nicht zur Menschenrechtsbildung gehören (je 17.24%).

Werden Tab. 28 und Tab. 29 miteinander verglichen, so zeigt sich, dass die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* sowie das *Thema „Diskriminierung“* sowohl von den Schulleitenden als auch von den Lehrpersonen am meisten als zugehörig zur schulischen Menschenrechtsbildung angesehen werden. Demgegenüber gehört das *Thema „Medien“* zu denjenigen Elementen, dass von den Schulleitenden und den Lehrpersonen mitunter am Tiefsten und somit als eher kein Teil von schulischer Menschenrechtsbildung eingeschätzt wird. Eine Diskrepanz zeigt sich auch bei der *Kinderrechtskonvention*: Die Schulleitenden verstehen sie als Teil der schulischen Menschenrechtsbildung, die Lehrpersonen sind eher der Ansicht, dass diese im Unterricht nicht behandelt werden muss.

Unterkategorie *Methoden*

Da die Methoden für die Menschenrechtsbildung eine bedeutsame Rolle spielen, werden die Schulleitenden und die Lehrpersonen gefragt, welche Unterrichtsmethoden für sie zur Menschenrechtsbildung gehören. Aus diesem Grund lautet die Einstiegsfrage in den Teilaspekt „Methoden": « Selon moi, les méthodes suivantes font partie de l'éducation aux droits humains. »

Die Elemente der Unterkategorie *Methoden* werden von den Schulleitenden wie folgt eingestuft:

Tab. 30: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Methoden – Schulleitende*

			Einstufungen					
			1	2	3	4	5	Gesamt
Methoden	Methode des erfahrungsorientierten Lernens	Anzahl	9	4	7	2	3	25
		In %	36.00	16.00	28.00	8.00	12.00	100.00
	Gruppenarbeiten	Anzahl	9	11	3	1	1	25
		In %	36.00	44.00	12.00	4.00	4.00	100.00
	Aktivitäten zur Stärkung der Inklusion von Menschen mit Behinderungen	Anzahl	12	7	4	1	1	25
		In %	41.38	28.00	16.00	4.00	4.00	100.00
	Aktivitäten zur Stärkung der Inklusion von Personen mit Migrationshintergrund	Anzahl	9	10	4	1	1	25
		In %	36.00	40.00	16.00	4.00	4.00	100.00
	Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen	Anzahl	16	6	0	1	2	25
		In %	64.00	24.00	0.00	4.00	8.00	100.00
	Partizipative Lehrmethoden	Anzahl	6	11	5	2	1	25
		In %	24.00	44.00	20.00	8.00	4.00	100.00
	Projekte gegen Gewalt/Mobbing	Anzahl	7	7	9	1	1	25
		In %	28.00	28.00	36.00	4.00	4.00	100.00
Gesamt		Anzahl	68	56	32	9	10	175
		In %	38.86	32.00	18.29	5.14	5.17	100.00

Werden auch in Tab. 30 jeweils die beiden zustimmenden und die beiden nicht-zustimmenden Spalten zusammengenommen, ergeben sich folgende Befunde: Als am meisten zur Menschenrechtsbildung gehörend werden die beiden Elemente *Gruppenarbeiten* und *Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen* angesehen. 22 Schulleitende sind der Ansicht, dass die *Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen* Teil der Menschenrechtsbildung ist (88.00%). Ebenso finden 20 Schulleitende, dass die *Gruppenarbeit* zur schulischen Menschenrechtsbildung gehört (80.00%). Am wenigsten Zustimmung erhalten die drei Elemente *Methode des erfah-*

rungsorientierten Lernens, *Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen* und *Partizipative Lehrmethoden*. Fünf Schulleitende sind der Meinung, dass die *Methode des erfahrungsorientierten Lernens* am wenigsten Teil der Menschenrechtsbildung ist (20.00%). Drei Schulleitende finden, dass *Partizipative Lehrmethoden* weniger zur schulischen Menschenrechtsbildung gehören (12.00%). Und obwohl das Element *Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen* von den meisten Schulleitenden als Teil der schulischen Menschenrechtsbildung wahrgenommen wird, so sind zugleich auch drei Schulleitungspersonen der gegenteiligen Ansicht (12.00%).

Die Lehrpersonen beurteilen die Elemente der Unterkategorie *Methoden* folgendermassen:

Tab. 31: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Methoden – Lehrpersonen*

			Einstufungen					
			1	2	3	4	5	Gesamt
Methoden	Methode des erfahrungsorientierten Lernens	Anzahl	8	12	6	1	2	29
		In %	27.59	41.38	20.69	3.45	6.90	100.00
	Gruppenarbeiten	Anzahl	16	7	3	1	3	30
		In %	53.33	23.33	10.00	3.33	10.00	100.00
	Aktivitäten zur Stärkung der Inklusion von Menschen mit Behinderungen	Anzahl	15	8	3	1	3	30
		In %	50.00	26.67	10.00	3.33	10.00	100.00
	Aktivitäten zur Stärkung der Inklusion von Personen mit Migrationshintergrund	Anzahl	13	12	1	0	4	30
		In %	43.33	40.00	3.33	0.00	13.33	100.00
	Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen	Anzahl	19	6	1	1	3	30
		In %	63.33	20.00	3.33	3.33	10.00	100.00
	Partizipative Lehrmethoden	Anzahl	12	9	5	1	3	30
		In %	40.00	30.00	16.67	3.33	10.00	100.00
	Projekte gegen Gewalt/Mobbing	Anzahl	15	10	1	2	2	30
		In %	50.00	33.33	3.33	6.67	6.67	100.00
Gesamt		Anzahl	98	64	20	7	20	209
		In %	46.89	30.62	9.57	3.35	9.57	100.00

Wenn die beiden zustimmenden und die beiden nicht-zustimmenden Spalten zusammengezählt werden, so ergeben sich für Lehrpersonen folgende Ergebnisse: Mit jeweils 25 Zustimmungen werden die drei Elemente *Aktivitäten zur Stärkung der Inklusion von Personen mit Migrationshintergrund*, *Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen* und *Projekte gegen Gewalt/Mobbing* von den Lehrpersonen als am meisten der schulischen Menschenrechtsbildung

angehörend angesehen (je 83.33%). Mit Ausnahme des Elements *Methode des erfahrungsorientierten Lernens*, das jedoch nur von 29 Lehrpersonen eingeschätzt wird, werden alle anderen Elemente mit jeweils vier Stimmen als nicht zur Menschenrechtsbildung zugehörig bewertet (je 13.33%).

Werden die Befunde aus Tab. 30 und Tab. 31 miteinander verglichen, so sind die Schulleitenden wie auch die Lehrpersonen der Ansicht, dass die *Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen* am meisten zur schulischen Menschenrechtsbildung gehört. Werden die absoluten Häufigkeiten der beiden nicht-zustimmenden Spalten miteinander verglichen, so wird die *Methode des erfahrungsorientierten Lernens* mit sieben Stimmen als am wenigsten zur Menschrechtsbildung zugehörig wahrgenommen. Die Elemente *Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen* und *Partizipative Lehrmethoden* werden von sieben Schulleitenden und Lehrpersonen als eher kein Teil von schulischer Menschenrechtsbildung angesehen. Alle anderen Elemente des Teilaspektes „Methoden" erhalten jeweils sechs nicht-zustimmende Einschätzungen von Schulleitenden und Lehrpersonen.

Unterkategorie *Fähigkeiten*

Im letzten Teilaspekt werden die Schulleitenden und die Lehrperson gebeten, einige Fähigkeiten danach einzustufen, ob die Schülerinnen und Schüler diese ihrer Meinung nach in der Menschenrechtsbildung lernen sollen. Die Einstiegsfrage für den Teilaspekt „Fähigkeiten" lautet: « Selon moi, les capacités suivantes font partie de l'éducation aux droits humains. »

In Tab. 32 werden die Befunde der Schulleitenden zur Unterkategorie *Fähigkeiten* aufgeführt:

Tab. 32: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Fähigkeiten – Schulleitende*

			Einstufungen					
			1	2	3	4	5	Gesamt
Fähigkeiten	Empathie	Anzahl	11	8	4	0	2	25
		In %	44.00	32.00	16.00	0.00	8.00	100.00
	Kritisches Denken	Anzahl	12	7	3	2	1	25
		In %	48.00	28.00	12.00	8.00	4.00	100.00
	Kommunikationskompetenzen	Anzahl	5	10	6	3	1	25
		In %	20.00	40.00	24.00	12.00	4.00	100.00
	Vorurteilsfreiheit	Anzahl	11	8	5	1	0	25
		In %	44.00	32.00	20.00	4.00	0.00	100.00
	Partizipation	Anzahl	3	15	6	1	0	25
		In %	12.00	60.00	24.00	4.00	0.00	100.00
	Respekt	Anzahl	19	3	0	0	2	24
		In %	79.17	12.50	0.00	0.00	8.33	100.00

	Konstruktive Konfliktbewältigung	Anzahl	13	9	1	0	2	25
		In %	52.00	36.00	4.00	0.00	8.00	100.00
	Fairness	Anzahl	11	8	4	1	1	25
		In %	44.00	32.00	16.00	4.00	4.00	100.00
	Moralisches Verhalten	Anzahl	11	7	5	2	0	25
		In %	44.00	28.00	20.00	8.00	0.00	100.00
	Solidarität	Anzahl	9	10	5	1	0	25
		In %	36.00	40.00	20.00	4.00	0.00	100.00
	Tolerante Grundeinstellung	Anzahl	11	5	5	2	2	25
		In %	44.00	20.00	20.00	8.00	8.00	100.00
Gesamt		Anzahl	116	90	44	13	11	274
		In %	42.34	32.85	16.06	4.74	4.01	100.00

Wie bei den anderen beiden Teilaspekten, so werden auch im Teilaspekt „Fähigkeiten" jeweils die Spalten der beiden zustimmenden und der beiden nicht-zustimmenden Einstufungen zusammen angeschaut. Die Schulleitenden sehen mit jeweils 22 Zustimmungen die Elemente *Respekt* und *Konstruktive Konfliktbewältigung* als die wichtigsten Fähigkeiten an, welche Schülerinnen und Schüler in der schulischen Menschenrechtsbildung lernen sollen. Das Element *Respekt* wird von 29 Schulleitenden eingestuft, wodurch die 22 positiven Einschätzungen zu einem Prozentanteil von 91.67% führen. Das Element *Konstruktive Konfliktbewältigung*, das insgesamt von allen 30 Schulleitenden beurteilt wird, enthält einen Zustimmungsanteil von 88.00%. Am wenigsten gehören für die Schulleitenden die Elemente *Kritisches Denken*, *Kommunikationskompetenzen* und *Tolerante Grundeinstellung* zur schulischen Menschenrechtsbildung. Jeweils vier Schulleitende sind der Ansicht, dass die Elemente *Kommunikationskompetenzen* und *Tolerante Grundeinstellung* nicht Teil der schulischen Menschenrechtsbildung sind (je 16.00%). Dass die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit *Kritisches Denken* nicht im Menschenrechtsbildungsunterricht lernen sollen, stellt die Meinung dreier Schulleitenden dar (12.00%).

Wie die Lehrpersonen die Elemente des Teilaspektes „Fähigkeiten" einstufen, ist in Tab. 33 ersichtlich:

Tab. 33: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Fähigkeiten – Lehrpersonen*

			Einstufungen					
			1	2	3	4	5	Gesamt
Fähigkeiten	Empathie	Anzahl	18	6	2	2	2	30
		In %	60.00	20.00	6.67	6.67	6.67	100.00
	Kritisches Denken	Anzahl	22	4	0	1	3	30
		In %	73.33	13.33	0.00	3.33	10.00	100.00
	Kommunikationskompetenzen	Anzahl	14	9	3	2	2	30
		In %	46.67	30.00	10.00	6.67	6.67	100.00

	Vorurteilsfreiheit	Anzahl	17	5	3	2	3	30
		In %	56.67	16.67	10.00	6.67	10.00	100.00
	Partizipation	Anzahl	8	13	4	1	3	29
		In %	27.59	44.83	13.79	3.45	10.34	100.00
	Respekt	Anzahl	26	0	0	0	4	30
		In %	86.67	0.00	0.00	0.00	13.33	100.00
	Konstruktive Konfliktbewältigung	Anzahl	20	6	0	1	3	30
		In %	66.67	20.00	0.00	3.33	10.00	100.00
	Fairness	Anzahl	19	5	2	1	3	30
		In %	63.33	16.67	6.67	3.33	10.00	100.00
	Moralisches Verhalten	Anzahl	23	2	2	0	3	30
		In %	76.67	6.67	6.67	0.00	10.00	100.00
	Solidarität	Anzahl	19	5	2	1	3	30
		In %	63.33	16.67	6.67	3.33	10.00	100.00
	Tolerante Grundeinstellung	Anzahl	17	8	1	0	4	30
		In %	56.67	26.67	3.33	0.00	13.33	100.00
Gesamt		Anzahl	203	63	19	11	33	329
		In %	61.70	19.15	5.78	3.34	10.03	100.00

Obwohl alle Fähigkeiten von den Lehrpersonen eine hohe Zustimmungsquote erhalten, so zeigt sich, dass sie als die wichtigsten Fähigkeiten der schulischen Menschenrechtsbildung die Elemente *Kritisches Denken*, *Respekt* und *Konstruktive Konfliktbewältigung* ansehen. Alle drei Fähigkeiten bekommen jeweils von 26 Lehrpersonen eine zustimmende Einstufung (je 86.67%). Das Element *Respekt* wird sogar von allen 26 Lehrpersonen mit 1 = „Stimme völlig zu" bewertet. Alle Elemente des Teilaspektes „Fähigkeiten" werden ungefähr von gleich vielen Lehrpersonen jeweils als eher kein Teil von schulischer Menschenrechtsbildung eingestuft, mit fünf nichtzustimmenden Einschätzungen erhält das Element *Vorurteilsfreiheit* jedoch knapp am meisten (16.67%) und wird somit als am wenigsten zur Menschenrechtsbildung gehörend angesehen.

Werden Tab. 32 und Tab. 33 miteinander verglichen, so ist erkennbar, dass die beiden Elemente *Respekt* und *Konstruktive Konfliktbewältigung*, die von den Schulleitenden als wichtigste Fähigkeiten der schulischen Menschenrechtsbildung eingestuft wurden, auch für die Lehrpersonen von grosser Bedeutsamkeit sind. Ein Gegensatz zeigt sich beim Element *Kritisches Denken*: Wird das kritische Denken von den Schulleitenden als ein Element angesehen, dass die Schülerinnen und Schülerin in der Menschenrechtsbildung eher nicht lernen müssen, so erachten die Lehrpersonen dieses Element hingegen als sehr bedeutsam.

In einem nächsten Schritt wird in der Online-Umfrage den Schulleitenden und den Lehrpersonen die in dieser Studie verwendete Definition von Menschenrechtsbildung nach Müller präsentiert. Anschliessend wird den teilnehmenden Personen mit der Frage « Avez-vous encore d'autres remarques sur la définition de l'éducation aux droits humains ? » die Möglichkeit geboten, Bemerkungen zur verwendeten Definition anzufügen.

Zwei Schulleitende erwähnen jeweils Aspekte, die ihnen nach der Definition von Müller fehlen: Zum einen ist das die « Convention des droits de l'enfant en sport » (gemeint ist die Charte des droits de l'enfant dans le sport). Zum anderen sind das u. a. Aspekte zu Religion oder Ethik, wie folgende Bemerkung verdeutlicht:

> À première lecture, rien n'apparaît sur la question des religions, pourtant source de conflit majeur et poudrière (par ex. au Moyen Orient), sur la question ethnique (en Afrique) et les problématiques aux déplacements de personnes (Afrique/Europe) ou camps de 'réfugiés'. De même sur les questions relatives à l'éthique/sciences (manipulations génétiques, fécondation et 'sélection' – par ex. des sexes, euthanasie et accompagnement de la personne en fin de vie.[87]

Weiter wird von einer Schulleitungsperson bemerkt, dass die Menschenrechtsbildung zuhause beginnt und die Schule lediglich eine Unterstützungsfunktion übernimmt: « L'éducation aux droits humains commencent à la maison et les parents sont les premiers à devoir faire cette éducation. [L]'école vient en soutien. » Des Weiteren wird von drei Schulleitenden nochmals die Bedeutsamkeit von Respekt hervorgehoben:

- « Dès la rentrée prochaine, une charte d'établissement sera rédigée : l'idée de travailler dans le respect mutuel et avec plaisir sera mis en évidence en accordant de l'importance aux droits et devoirs humains. »
- « Le respect dans les différences. Tout être humain envisage la vie et le monde qui l'entoure à sa manière. [E]lle est aussi vrai pour lui que pour chacun. [P]ersonne n'a tort, personne n'a raison. Et ce n'est pas le nombre d'individus qui définit la vérité. »
- « Pour des enfants de l'école enfantine et primaire c'est une attitude générale qui doit être développée au quotidien. La mise en place de chartes, de règlements, de groupes de travail, d'études de textes fondamentaux etc… peuvent être intéressants mais sont inutiles si dans le quotidien les attitudes des enfants et des adultes ne correspondent pas à des grands principes de respect et de tolérance. Le premier pas vers ce grands principes et l'apprentissage du vivre ensemble. Il passe d'abord par des pratique[s] quotidiennes, politesse, respect des adultes et des enfants, travail en groupe,… »

Auch die Lehrpersonen fügen Bemerkungen zur Definition der Menschenrechtsbildung an. Zwei Aussagen betreffen Aspekte, die den Lehrpersonen in der Definition fehlen, und die dritte Aussage betrachtet kritisch die Partizipation der Schülerinnen und Schüler:

- « Importance de l'accès aux biens communs de l'humanité: eau, matières premières… »

[87] Da die Online-Umfrage als letzter Komplex der Studie durchgeführt wird, können die Anmerkungen der Schulleitenden nicht mehr in die in der vorliegenden Studie verwendete Definition von Menschenrechtsbildung eingefügt werden. Dennoch kann gesagt werden, dass einige erwähnte Aspekte in der verwendeten Definition enthalten sind: So werden beispielsweise Themen zu Konflikten dem Element *Thema „Gewalt"* zugeordnet, Themen zu Menschenbewegungen dem Element *Thema „Migration"* oder ethische Themen, die häufig im Unterricht diskutiert werden, werden je nach Kontext den *Kommunikationskompetenzen* oder dem *kritischen Denken* zugewiesen.

- « Le droit humain porte aussi un droit implicite : celui de pouvoir ne pas suivre la morale ou les valeurs établies, la norme. »
- « Je pense que le comportement équitable est un idéal vers lequel on aimerait tendre mais que l'on n'atteint généralement pas. Je suis d'accord que la participation semble importante mais je ne tiens pas forcément à ce que chaque élève prenne part au débat. Pour moi, susciter une réflexion chez chacun me semble déjà une participation en soi. »

Dass viele Schulleitende und Lehrpersonen keine Bemerkungen anfügen, kann für die verwendete Definition von Müller sprechen. So teilt auch eine Lehrperson auf die Frage, ob sie noch Bemerkungen habe, mit: « Non, la définition de Müller est très complète. »

Oberkategorie *Veränderungen seit der Einführung des PER*

In dieser Oberkategorie geht es darum, herauszufinden, was sich im Vergleich zu den früheren Lehrplänen seit der Einführung des PER in der Menschenrechtsbildung verändert hat. Die Antworten auf diese Frage werden wieder getrennt nach Schulleitenden und Lehrpersonen ausgewertet.

Viele Schulleitende antworten auf die Frage « Qu'est-ce qui a changé quant à l'éducation aux droits humains depuis l'introduction du PER dans votre établissement scolaire (en comparaison avec le plan d'études précédent) ? » mit « [r]ien », da die Menschenrechtsbildung vielfach bereits vor der Einführung des PER Eintritt in den Unterricht gefunden hat. Dies wird durch folgendes Zitat verdeutlicht:

> Rien !!! Le PER donne des objectifs et des indications d'activités. Le changement ne doit pas s'opérer à ce niveau mais donne la conviction des enseignants de l'importance de la transmission de valeurs fondamentales que doit transmettre l'école. La plupart des enseignants de mon établissement faisaient déjà ce travail avant l'introduction du PER.

Bereits in diesem Zitat wird geäussert, dass der PER die Ziele und Richtungen von Aktivitäten vorgebe. Und seit der Einführung des PER werde gemäss den teilnehmenden Personen dabei auch auf die Menschenrechtsbildung hingewiesen. Die Menschenrechtsbildung habe somit ihren eigenen Platz bekommen und ist im Lehrplan integriert. Das wird anhand zweier Aussagen dargelegt: « L'éducation aux droits humains a toujours eu une place, mais sans qu'elle soit reconnue et signifiée spécifiquement. Avec le PER, ce n'est plus le cas. L'éducation aux droits humains y a sa place » und « [l]'enseignement des droits humains fait partie officiellement du PER (FGE). Cette discipline apparaît dans le programme et est mise en valeur ». Die Tatsache, dass die Menschenrechtsbildung explizit im Lehrplan genannt wird, führt zu einer gewissen Verpflichtung gegenüber diesem Thema: « Une valorisation ou une légitimation, voir une obligation de traiter ce sujet. » Dies führt wiederum dazu, dass die Menschenrechtsbildung von den Lehrpersonen wie auch von den Schülerinnen und Schülern besser wahrgenommen wird. Von einigen Schulleitenden wird dies als Veränderung seit der Einführung des PER angesehen: « La matière est intégrée dans l'enseignement, les enseignants y prêtent une attention particulière » oder « meilleure perception des élèves et des enseignantes ». Wurde früher an den Schulen vielleicht am Tag der Kinderrechte (20. November) etwas Spezielles zu den Menschenrechten gemacht, so führt die neue Wahrnehmung von Menschenrechtsbildung seit der Einführung des PER beispielsweise dazu, dass der Schülerrat verstärkt oder ein Schulprojekt durchgeführt wird: « Prise de conscience supplémentaire et nouvelle loi scolaire qui renforce les conseils d'élèves » oder « [u]n projet établissement a vu le jour concernant ce sujet ». Somit kann bei einigen Schulen seit der Einführung des PER im Bereich der Menschenrechtsbildung eine « léger renforcement » festge-

stellt werden, dennoch äussert eine Schulleitungsperson, dass « [l]e Plan d'études n'est pas fondamental, la place dans la grille horaire est plus importante ». Da der PER noch nicht lange eingeführt wurde, erwähnt eine Schulleitungsperson: « Il est trop tôt pour répondre à cette question. »

Auch bei den meisten Lehrpersonen lautet die Antwort auf die Frage « Qu'est-ce qui a changé quant à l'éducation aux droits humains depuis l'introduction du PER dans votre cours (en comparaison avec le plan d'études précédent) ? » « [r]ien ». Wird diese Antwort begründet, so ist der Stillstand im Bereich der Menschenrechtsbildung gemäss den Lehrpersonen darauf zurückzuführen, dass sie vorher schon aufgrund persönlicher Überzeugung Menschenrechtsbildung unterrichtet haben. Dies soll anhand dreier Zitate verdeutlicht werden: « Pour moi rien, car j'ai toujours trouvé qu'il était nécessaire avant tout apprentissage d'apprendre le respect des autres et de notre environnement », « [r]ien. Les droits humains sont constitutifs de mon enseignement indépendamment de tout plan d'étude » und « [r]ien de spécial en rapport au PER. Par contre, avec ma formation, je suis plus attentive aux différents aspects des droits humains et je fais plus d'activités en rapport avec cela ». Eine Lehrperson, die ebenfalls schon Menschenrechtsbildung durchführt, erwähnt, dass sie den PER für weitere Vorschläge zu diesem Thema heranziehen werde:

> Avec les élèves de 3-4P je n'ai pas changé l'éducation aux droits humains pour l'instant, car cette éducation à leur niveau se fait quotidiennement au travers de leur vécu, de ce qui se passe en classe, à la récré, sur le chemin de l'école, dans les bus, avec des histoire lues, des branches étudiées, etc… Je vais consulter de manière plus approfondie le PER afin de voir si je peux trouver de nouvelles propositions d'activités sur ce sujet !

Als weitere Gründe, weshalb sich im Bereich der Menschenrechtsbildung seit der Einführung des PER nichts oder wenig verändert hat, werden genannt: « Peu de choses, ce sont plus les moyens d'enseignement qui ont eu une influence mais ils sont évidemment en lien avec le PER » und « [r]ien, il s'agit d'un état d'esprit dans la classe et dans les relations avec les familles ». Eine Lehrperson ist auch der Ansicht, dass « [l]e PER n'apporte rien de plus dans ce domaine-là. » Wie bei den Schulleitenden so führt dennoch auch bei den Lehrpersonen die Einführung des PER dazu, dass explizit über die Menschenrechtsbildung gesprochen wird: « On parle davantage de l'explicite. » Die Einführung des PER hat im Bereich der Menschenrechtsbildung bei einigen Lehrpersonen auch zu Veränderungen geführt: « En géo par exemple, on se penche [beaucoup] plus sur les comportements, les savoir-faire », « [j]e suis plus enclin à faire des liens entre les branches. Les sciences naturelles sont une bonne opportunité d'aborder l'éducation aux droits humains » oder « [p]lus de liens avec les différentes compétences ».

3.2.3 Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis*

Die Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis* besteht aus den neun Oberkategorien *Konkrete Beispiele von Menschenrechtsbildung*, *Effektive Methoden*, *Unterrichtsmaterialien*, *Partizipation*, *Umgang mit Menschen mit Behinderungen*, *Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund*, *Unternehmungen gegen Gewalt/Mobbing*, *Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen* und *Besuch von Weiterbildungskursen*. Die Befunde aus allen Oberkategorien werden im Folgenden wiederum getrennt nach den Antworten der Schulleitenden und denjenigen der Lehrpersonen ausgewertet.

Oberkategorie *Konkrete Beispiele von Menschenrechtsbildung*

Um von den Schulleitenden zu erfahren, was an ihrer Schule konkret im Bereich der Menschenrechtsbildung gemacht wird, wird ihnen folgende Frage gestellt: « Si vous vous référez à la définition précédente, qu'est-il fait concrètement dans votre établissement scolaire dans le domaine de l'éducation aux droits humains ? Indiquez des séquences pédagogiques concrètes qui ont été menées depuis l'introduction du PER dans le domaine de l'éducation aux droits humains. » Von den insgesamt 25 Schulleitenden beantworten 21 diese Frage. Zwei Schulleitende geben als Rückmeldung, dass sie die Frage erst im nächsten Jahr beantworten könnten bzw. dass sie zuerst alle Lehrpersonen befragen müssten, um die Frage beantworten zu können. Fünf weitere Schulleitende antworten, dass an ihrer Schule entweder keine Unterrichtseinheiten zur Menschenrechtsbildung durchgeführt werden oder sie von keinen wissen. Eine Schulleitungsperson ergänzt ihre Antwort mit folgender Bemerkung:

> Par contre, la Direction s'implique dans cet esprit lorsque des problèmes surviennent au sein d'une classe ou d'un bâtiment. Toutefois, l'attitude des parents rend la tâche difficile. En effet, lorsqu'un enfant différent dérange la classe d'une manière ou d'une autre, ceux-ci font pression sur la Direction pour que cet enfant soit sorti de la classe. Cette vision différente entre l'école (coopérative) et les parents (individualiste) met l'enfant en conflit de valeur.

Die Antworten der 14 Schulleitungspersonen, die konkrete Beispiele von Menschenrechtsbildung an ihrer Schule anfügen, sind sehr vielfältig ausgefallen. Aus diesem Grund werden nachstehend alle Antworten zitiert:

- « [A]ctivités de sensibilisation sur les écartes entre le nord et le sud ; activités autour des Droits de l'Enfant. »
- « Activités en lien avec la Journée des droits de l'enfant. »
- « Activités sur les droits de l'enfant et sur la Croix-Rouge. Réflexion sur l'intégration des élèves allophones et ceux à besoins particuliers, en place de projet d'élève. Aménagement du bâtiment pour permettre l'intégration des élèves à mobilité réduite. »
- « Amadou ; Journée des droits de l'enfant ; les anges gardiens ; qu'est-ce qui est juste ; les mots qui blessent ; similitudes et différences ; les points communs ; chercher quelqu'un qui… ; je le même, je suis différent ; racisme en chaine ; en route pour la planète Neptune ; je suis capable de dire non ; les religions ; Règles de vie et charte ... »
- « Dans chaque conseil de classe, le sujet est traité au travers notamment de valeurs morales rappelées et mises en discussion. »

- « Echanges intergénérationnels, actions de prévention-sensibilisation, animations par des personnes d'origines et cultures différentes, intégration d'élèves souffrant de handicaps et maladies divers, etc. »
- « Elaboration de chartes de collèges pour mieux vivre ensemble ; Projet d'établissement en lien avec les droits de l'enfant ; Projet d'établissement en lien avec le développement durable (canapé forestier) ; Spectacles-animations en lien avec des thématiques comme la violence, le respect de l'autre, etc. »
- « Mise en place d'une charte vérification de l'adéquation du règlement d'école formation autour des interventions pédagogiques et sanctions. »
- « Pas de séquences spécifiques mais éventuellement des discussions à ce sujet lors du traitement de certaines thèmes (arrivé d'un élève d'un pays en guerre). »
- « [R]acisme – violence – respect de l'environnement – développement durable. »
- « Rencontre avec des peuples différents. Travail spécifique sur le 'vivre ensemble'. Travail sur les mots, les gestes, les actions. »
- « Venue de l'association Païdos et activités destinées à lutter contre le racisme et la discrimination. »
- « Violence : mise en place d'un bureau du règlement ; Médias, réseaux sociaux : travail dans les classes de 8P ; Discrimination : échanges de pratiques entre enseignantes. »

Eine Schulleitungsperson erwähnt bei der Nennung von konkreten Beispielen, dass vor allem die zu vermittelnden Werte von grosser Wichtigkeit seien:

> Je persiste sur mon idée de base. L'important n'est pas de faire de séquences didactiques mais de transmettre des valeurs. L'outil n'est pas important, c'est le message et les valeurs sont transmises qui comptent. Pour un enfant de l'école primaire les valeurs sont transmises d'abord par le comportement de l'enseignant.
> Quelques exemples :
> Intégration :
> Dans notre établissement nous accueillons plusieurs élèves porteurs de handicap. Une très bonne collaboration avec les parents et les thérapeutes a permis d'intégrer ses élèves dans de bonne[s] conditions. La présence de ces enfants dans les classes est un signe important pour les élèves de l'acceptation de la différence.
> Gestion des conflits – respect de la différence :
> Dans quelques classes les enseignantes ont mis en place des conseils de classes pour gérer les conflits entre les élèves. Dans une classe de 7P, l'enseignante a organisé des séances de débat philosophique. Plusieurs classes ont fait des jeux d'opposition en salle de Judo pour apprendre à gérer les émotions et à respecter le partenaire et les règles.
> Tutorat :
> Des élèves de 6P sont allés régulièrement dans des classes de 3 ou 4P pour lire avec les élèves de ces classes. L'année prochaine des élèves de 8P prendront en charge des élèves des petites classes sous forme de tutorat. Lors de la journée sportive des groupes ont été constitués avec des élèves de tous les degrés. Le plus âgé étant responsable du groupe. Le but des activités n'était pas de 'gagner' mais de permettre à tous les élèves de collaborer en s'entraidant.

Insgesamt zeigt sich bei den Schulleitenden, dass an den Schulen vor allem Elemente aus der *Bildung im Geiste der Menschenrechte* (siehe Kapitel 2.1) behandelt werden. Selten werden Themen der *impliziten Menschenrechtsbildung* erwähnt und Menschenrechtsabkommen aus dem Bereich der *expliziten Menschenrechtsbildung* werden von den Schulleitenden nicht aufgeführt.

Bei den Lehrpersonen wird die Frage « Si vous vous référez à la définition précédente, que faites-vous concrètement durant votre cours et dans votre établissement scolaire concernant l'éducation aux droits humains ? Indiquez des séquences pédagogiques concrètes que vous avez menées depuis l'introduction du PER dans le domaine de l'éducation aux droits humains (matière scolaire et thème) » von sieben teilnehmenden Personen nicht beantwortet und eine Lehrperson antwortet: « Rien. ([M]alheureusement… car je n'en ai pas du tout entendu parler). » Da es für die vorliegende Studie von grosser Bedeutsamkeit ist, was an den Schulen zur Menschenrechtsbildung durchgeführt wird, werden auch die Antworten der Lehrpersonen einzeln und thematisch geordnet aufgeführt:

- « [P]articiper à la journée des droits de l'enfant au mois de novembre en utilisant le support propose. »
- « Activités pédagogique lors de la journée des Droits de l'enfant en novembre. Valorisation des capacités et des travaux de chacun. »
- « Journée des droits de l'enfant : organisation d'ateliers dans le collège où je travaille. Plusieurs discussions avec les élèves : respect, quel respect, comment respecter, travailler sur des situations vécues par les élèves et prendre en compte les difficultés qu'ils rencontrent à respecter ces droits. Histoires et jeux. »
- « Dans le cadre du projet d'établissement, un travail de 'toilettage' du règlement a été effectué en lien avec les domaines abordés par la convention des droits de l'enfant (école, sécurité, respect, parole/écoute). Dans le cadre d'une sanction disciplinaire, j'ai élaboré, sur demande de ma directrice, une sanction éducative en lien avec les droits de l'enfant, le code civile et pénal suisse. Cette sanction faisait suite à une utilisation inappropriée de Smartphones par des élèves dans l'enceinte de l'établissement. »
- « [P]rojet inter-classes durant l'année (spectacle, fresque commune) ; débat sur le savoir-vivre ensemble. »
- « [C]ollaboration avec collègues, débats argumentatifs avec les élèves sur les droits humains dans différents domaines, étude de livres en rapport avec l'égalité, la liberté, le respect d'autrui. »
- « Plus d'activités en groupe, moments de réflexion sur nos conditions de travail. »
- « J'essaye d'encourager mes élèves à travailler en groupe. J'instaure dans la mesure du possible une ambiance de classe qui permettre à chacun de pouvoir poser une question, quelle qu'elle soit, sans être jugé, parce que j'accorde une importance particulière au respect entre chaque acteur de la classe (les élèves entre eux, envers moi, et moi envers eux). »
- « Je fais des conseils de classe. De nombreux conflits sont ainsi désamorcés. Je profite de chaque discussion, de chaque moment pour parler, pour ouvrir les élèves à l'autre. Dans mes cours, je parle chaque année du sexisme ('leçons' et matériel que je me suis moi-même créés). Je parle beaucoup de la pauvreté et des différences, principalement par des lectures ou en connaissance de l'environnement lorsque j'aborde par exemple le thème de l'eau ou de l'électricité. Je lis des histoires qui se passent ailleurs et qui débouchent sur des discussions. Je propos des activités qui débouchent sur une prise de conscience de nos manières irrespectueuses de se comporter face à notre environnement ou face aux autres. »

- « 1 période par semaine appelée 'nuage et soleil' où nous évoquons et traitons ensemble toutes ces questions sur le respect, la violence, l'équité, la différence etc… en fonction du vécu et des questions des élèves. »
- « En citoyenneté je mets en place une séquence sur la CIDE (convention internationale des droits de l'enfant), en géographie, les séquences sur les mobilités humaines permettent d'aborder les questions d'immigrations et d'inégalités nord/sud par exemple. »
- « Géographie : travail des enfants, droit à l'éducation, accès aux technologies (fracture numérique, internet) … »
- « Géo : aménager la ville, vivre en ville, flux alimentaires ; His : histoire suisse, grandes découvertes, Réforme, Humanisme ; Fra : lectures : Anibal, Oscar et la dame rose »
- « En histoire : le commerce triangulaire. »
- « En sciences, on a abordé des thèmes d'environnement et de recyclage. En géo, la distribution de l'eau. »
- « [E]n alimentation nous parlons de l'eau : apprendre à respecter notre consommation en cuisine mais aussi dans la vie pratique (douche, […]). Je parle aussi de la consommation par exemples des fruits et des légumes (légumes de saison, provenance de chez nous et toujours avoir un œil ouvert sur la façon dont les ouvriers sont respectés…[)] . »
- « Travail autour du potager : respecter les goûts de chacun, le temps de chacun et l'espace de chacun par exemple. Discussion ouverte autour de la vie de Jésus : quel message… »
- « En 1-2P, durant les cours de rythmique, sont abordés de façon implicite les questions d'intégration, de respect des différences, de collaboration. De façon explicite, nous travaillons autour de chansons ou de thèmes de leçon tels que les différentes cultures, les pays du monde et leurs spécificités. Différents 'fils rouges' qui conduisent les activités traitent des comportements humains, du respect et de l'attention due aux autres, etc. »
- « [L]a discrimination ; les migrations ; le travail des enfants. »
- « [V]isite de l'ONU. [E]sclavagisme. »
- « Échange de rôle/jeux de rôles : sexisme, immigration, réfugiés, homosexualité, etc. ; Discussion, argumentation ; Lectures, films ; documentaires ; Partage d'expériences, etc. »
- « Je travaille beaucoup l'implicite et l'esprit en m'appuyant sur le vécu. »

Die letzte Aussage kann stellvertretend für viele Antworten der Lehrpersonen angesehen werden, da zusammenfassend betrachtet die meisten Lehrpersonen als konkrete Beispiele Themen der *impliziten Menschenrechtsbildung* erwähnen. Einige Male werden mit Gruppenarbeiten und Diskussionen auch Elemente der *Bildung im Geiste der Menschenrechte* aufgeführt. Im Gegensatz zu den Schulleitenden nennen die Lehrpersonen mit der Kinderrechtskonvention und dem Recht auf Bildung auch Aspekte der *expliziten Menschenrechtsbildung*.

Oberkategorie *Effektive Methoden*

Die Frage « Selon vous, quelles sont les méthodes, que vous appliquez en matière d'éducation aux droits humains dans votre établissement scolaire, qui se sont avérées particulièrement efficaces ? » wird von drei Schulleitungspersonen nicht beantwortet. Jeweils eine Schulleitungsperson gibt als Antwort, dass die Frage nicht beantwortet werden könne oder dass die Lehrpersonen die Frage beantworten werden würden. Werden die Antworten der Schulleitungspersonen nach den verwendeten Methoden der Menschenrechtsbildung (siehe Unterkategorie *Methoden* der Oberkategorie *Definition von Menschenrechtsbildung*) gruppiert, so werden die folgenden Methoden als effektiv betrachtet:

- *Gruppenarbeiten*:
  « [P]édagogie coopérative » sowie « [s]emaine à thème sur les droits de l'enfant ».
- *Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen*:
  « Partir des besoins des enfants et construire avec eux » und « [u]n règlement respectueux des droits et devoirs de chacun, une attitude envers les élèves fait d'écoute, de bienveillance, d'empathie et de tolérance, mais aussi des exigences qui sont une marque de respect, ainsi qu'une cohérence et une équité dans les sanctions, enfin une présence et une disponibilité des adultes, notamment de la direction ».
- *Partizipative Lehrmethoden*:
  « Difficile de savoir lesquelles sont efficaces sur le long terme… nous pouvons juste dire c'est essentiel de mettre en place des projets d'établissement où les élèves et enseignants s'impliquent et s'engagent. La participation de chacun est importante et les méthodes participatives actives, c'est-à-dire par l'expérience directe s'avère être la meilleure pour les élèves. Pour les enseignantes sûrement que les discussions ou synthèses sont un plus » wie auch « [l]e conseil de classe coopératif ».
- *Projekte gegen Gewalt/Mobbing*:
  « Projet pédagogique : apprendre à régler les conflits par la parole. Valeur d'établissement chaque année avec des thèmes à exploiter (le respect – donner de la valeur – faire le bon choix …). »

Der Begriff Respekt wird häufig genannt und kann daher indirekt auch in Verbindung mit den Methoden *Aktivitäten zur Stärkung der Inklusion von Menschen mit Behinderungen* und *Aktivität zur Stärkung der Inklusion von Personen mit Migrationshintergrund* gebracht werden, wie z. B. mit der Antwort « écoute et respect de la différence. » Jedoch werden diese beiden Methoden nicht direkt erwähnt. In einem weiteren Sinne wird auch die *Methode des erfahrungsorientierten Lernens* als effektiv angesehen: « Actions où les élèves sont confrontés à d'autres réalités, via des échanges, en allant vers des populations différentes ou en en accueillant au sein de l'école. » Als weitere effektive Methode wird von zwei Schulleitenden die Mediation aufgeführt: « La structure de médiation, les rituels d'accueil et de congé et les actions en matière de promotion de la santé et de prévention (Radix, RSES) sont aussi à mentionner – antérieures à la mise en œuvre du PER. » Eine Schulleitungsperson erwähnt folgende Methode als effektiv: « [T]ravail sur les textes et témoignages vivants. » Eine weitere Schulleitungsperson betont zudem die Bedeutsamkeit von der Überzeugung der Lehrpersonen:

> Les méthodes les plus efficaces sont celles données par des enseignants convaincus. Elles peuvent être très variées mais développer les mêmes compétences. Il y a des actions quotidiennes qui à la longue sont efficaces, comme par exemple de demander aux enfants de saluer l'enseignante en entrant dans la classe et en sortant.

27 von 30 Lehrpersonen beantworten die Frage : « Selon vous, quelles sont les méthodes, que vous appliquez en matière d'éducation aux droits humains, qui se sont avérées particulièrement efficaces ? » Eine Lehrperson äussert, dass sie dies nicht wisse und eine weitere Lehrperson ist der Ansicht: « Pas de méthode spécifique à l'éducation aux droits humains. » Alle anderen Lehrpersonen geben Unterrichtsmethoden an, die ihrer Meinung nach in der Menschenrechtsbildung effektiv sind. Werden die genannten Methoden wiederum den Methoden der Menschenrechtsbildung (siehe Unterkategorie *Methoden* der Oberkategorie *Definition von Menschenrechtsbildung*) zugeordnet, so können allen sieben genannten Methoden der Menschenrechtsbildung Beispiele zugeteilt werden, die von den Lehrpersonen als effektiv erachtet werden:

- *Methode des erfahrungsorientierten Lernens*:
  « Apprentissage par l'expérience, jeux de rôle et travail en groupe. »
- *Gruppenarbeiten*:
  « Création de groupes, collectif autour d'un même objectif à atteindre, les mises en commun et pose d'hypothèses, création d'un potager, … » und « travail en groupe ».
- *Partizipative Lehrmethoden*:
  « Conseil de classe pour régler les conflits » wie auch « [l]es discussions où chacun écoute ce que les autres ont à dire et où on ne se censure pas se sont avérées les plus efficaces. Ensuite on peut essayer de trouver une solution en tant que groupe et pas en tant qu'enseignant qui impose des choses à sa classe, même si on oriente souvent les décisions ».
- *Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen*:
  « Le dialogue et laisser la possibilité à chacun de donner son avis. Discuter sur les règles » sowie « [l]es décisions de comportement à adopter dans le cadre scolaire ou en classe, lorsqu'elles sont issues des participants et non imposées par un supérieur sont mieux acceptées et respectées ».
- *Aktivitäten zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen*, *Aktivitäten zur Inklusion von Personen mit Migrationshintergrund*, *Projekte gegen Gewalt/Mobbing*:
  « Présence de l'association FORCE et discussion autour de conflits, des différences, du handicap » und « 1 période par semaine appelée 'nuage et soleil' où nous évoquons et traitons ensemble toutes ces questions sur le respect, la violence, l'équité, la différence etc… en fonction de vécu et des questions des élèves ».

Die meisten effektiven Methoden, die von den Lehrpersonen genannt werden, sind verknüpft mit einer Fähigkeit aus dem Bereich der *Bildung im Geiste der Menschenrechte*, mit den Kommunikationskompetenzen. So äussert eine Lehrperson: « La discussion est essentielle pour moi. » Die Kommunikation wird auch in Verbindung mit Medien verwendet, die ebenfalls als effektive Methoden erwähnt werden, wie folgende zwei Antworten belegen: « Discussion suite à une séquence vidéo. Les images ont un impact fort dans ce domaine et permettent de susciter immédiatement des réactions et des discussions » und « [d]iscussion sur la base d'[illustrations] ». Die Medien werden auch als Methode eingesetzt, um über gemachte Erfahrungen zu sprechen: « Jeux et analyse de situations vécues par les élèves. Film ‚Sur le chemin de l'école' par exemple. Exposition ‚Ni hérisson, ni paillasson'. Des situations concrètes, des panneaux explicites des situations vraies ! Du concret. » Gemachte Erfahrungen werden von einer Lehrperson zudem auch dazu benutzt, um über Menschenrechte zu sprechen: « [P]arler des droits de l'homme lorsqu'une situation est vécue réellement en classe. »

Oberkategorie *Unterrichtsmaterialien*

Die Oberkategorie *Unterrichtsmaterialien* beinhaltet zwei Unterkategorien: Zum einen die Unterkategorie *Verwendete Unterrichtsmaterialie*n und zum anderen die Unterkategorie *Kriterien*. Die Befunde zu den beiden Unterkategorien werden nachstehend wieder getrennt nach den Antworten der Schulleitenden und der Lehrpersonen betrachtet.

Um zu erfahren, mit welchen Unterrichtsmaterialien bei Unterrichtseinheiten zur Menschenrechtsbildung gearbeitet wird, werden die Schulleitenden gefragt: « Avec quels outils pédagogiques sont réalisées les séquences pédagogiques sur les droits humains ? Par exemple : moyen d'enseignement (auteurs, titres), films, etc. Veuillez indiquer également les sujets respectifs pour lesquels vous utilisez ce matériel. » Diese Frage wird von zehn Schulleitenden beantwortet. Eine Schulleitungsperson gibt an, dass diese Frage erst im nächsten Schuljahr beantwortet werden könne und eine antwortet, dass diese Frage von den Lehrpersonen beantwortet werden würde. Zwei Schulleitende teilen mit, dass sie nicht wissen, welche Unterrichtsmaterialien verwendet werden und ebenfalls zwei Schulleitende äussern, dass in den Unterrichtseinheiten zur schulischen Menschenrechtsbildung keine Materialien verwendet werden: « [P]as d'outils utilisés. » Folgende Unterrichtsmaterialien, die im Bereich Menschenrechtsbildung angewendet werden, werden von den Schulleitenden genannt:

- Aktivitäten, wie z. B. « activités hors bâtiment, activités parents-élèves » oder « [p]résentation de l'école en Haïti. A cela peuvent s'ajouter des jeux (Tiersmondopoly, jeux d'équipe, etc.) ou mise en situation (répartition des parts alimentaires dans le monde – lutte contre la faim »
- Bücher, z. B. aus der Schulbibliothek
- « [C]onférence/débat »
- (Dokumentar-)Filme und Geschichten
- « [D]ossiers pédagogiques », beispielswiese von éducation21, Terre des Hommes, Unicef oder Pro Juventute
- Lehrmittel: « Moyens d'enseignement divers et variés (éducation21, TdH, Pain pour le Prochain, Education à la Paix) sont utilisés »
- « Personnes externes » für « [i]nterviews et témoignages (inviter une personne ayant fait un voyage de l'Europe en Asie à bicyclette) » oder Personen von SMS le Point oder NGOs
- Zeitungsartikel.

Am häufigsten werden verschiedene Medien als Unterrichtsmaterialien genannt. Beim Gebrauch von Medien weist eine Schulleitungsperson auf folgenden Aspekt hin: « Les outils médiatiques sont à prendre avec beaucoup de prudence. Chacun comporte une vision particulière du réalisateur qui montre une facette, sa vérité. Notre travail est de rendre l'élève critique par rapport, entre autres, des médias. »

Die Frage « Quels sont les outils pédagogiques dont vous vous servez pour l'éducation aux droits humains ? Par exemple : moyens d'enseignements (auteurs, titres), films, etc. Veuillez indiquer également les sujets respectifs pour lesquels vous utilisez ce matériel » wird bei den Lehrpersonen von 23 teilnehmenden Personen beantwortet. Eine Lehrperson bedauert, dass sie diese Frage nicht beantworten könne und eine Lehrperson teilt mit, keine Unterrichtsmaterialien zu verwenden. Die restlichen Lehrpersonen geben folgende unterschiedliche Materialien an, die sie im Menschenrechtsbildungsunterricht verwenden:

- Aktivitäten wie « Exposition 'Ni hérisson, ni paillasson' », « [v]isite du musée du CICR et de l'ONU à Genève » und « visites »
- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: « [L]a Déclaration universelle des droits de l'Homme et du citoyen pour les enfants »
- DVDs, Filme: « [D]e film que 'le chemin de l'école' », « [d]e nombreux documents de l'UNICEF (DVD, films) », « des livres, des films sur les guerres mondiales, l'intolérance, le racisme et les conséquences », « Goodbye Bafana, Hotel Rwanda, Blood Diamond, Invictus, le dernier roi d'Ecosse », « Histoire : extraits de films de fiction (1492, Amistad) » oder « [l]orsque c'est possible, je recherche […] des films (si possible des documentaires -> Amnesty, Handicap international, UNESCO, etc.) en relation avec les interrogations des élèves »
- Externe Partnerinstitutionen wie « Globaléducation, terre des hommes, alliance […]sud »
- Fotos
- Printmedien wie Romane, Biographien, Reportagen oder Zeitungsartikel. Genannt werden auch folgende Printmedien :
  « Anglais: textes traitant des habitudes alimentaires, éducation dans d'autres pays, attitudes sociétales… [;] Français: lecture de textes francophones africains »
  « des livres, des films sur les guerres mondiales, l'intolérance, le racisme et les conséquences » ;
  « Mes outils, ce sont principalement les livres. J'en ai achetés beaucoup qui avaient un autocollant 'contre le sexisme', comme *Lola Lune* » ;
  Battut E. (2010): *Bataille ;*
  Dedieu T. (1994): *Yakouba ;*
  Delerm M. (1991): *La petite fille incomplète* ;
  De Pennnart G. (1999): *Sophie la vache musicienne ;*
  Douzou D. (1995): *Le défilé* ;
  Gollob R. et al. (2010): *Enseigner la démocratie*. ECD/EDH vol VI., éd. du Conseil de l'Europe ;
  Gollob R. et al. (2011): *Grandir dans la démocratie*. ECD/EDH vol II., éd. du Conseil de l'Europe ;
  Lachner D. (1999): *Pourquoi ? ;*
  « *EOLE* »[88] ;
  Broschüren, wie z. B. « Brochure citoyenneté (égalité sexes, …) » ;
  « Dossiers pédagogiques » ;
  Livre *Anibal ;*
  Livre *Oscar et la dame rose ;*
  « Manuels de géo + hist 9e » ;
  « Mon manuel de français ».
- Lieder: « J'écris volontiers les chansons qui animent mes leçons de rythmique, certaines traitent des différences entre les êtres humains, d'autres des émotions ressenties dans différentes situations, dans l'idée de développer aussi l'écoute et la conscience de soi »
- Spiele wie « jeu de rôle », « [j]eu écoville » oder « [l]'arbre des Talents, […] jeux coopératifs, … »
- Websites

[88] Nähere Informationen zum Westschweizer Lehrmittel *L'Education et l'ouverture aux langues à l'école (EOLE)* sind zu finden unter: http://www.ciip.ch/domaines/politique_des_langues/eole (zuletzt besucht im September 2014).

- Youtube-Videos: « Je cherche aussi des vidéos courtes sur You tube, comme l'autre jour où un élève m'a parlé d'enfants qui ne peuvent pas bronzer, ni sortir au soleil ».

Obwohl viele verschiedene Unterrichtsmaterialien aufgezählt werden, so scheint es in einigen Fächern dennoch schwierig zu sein, Unterrichtsmaterialien zu verwenden, wie eine Lehrperson erwähnt: « [I]l m'est difficile de voir un film ou les faire lire un livre en plus en EFA, j'ai le plaisir d'avoir des classes de terminales. Ils ne savent bien lire et l'écriture est difficile. Alors pour moi le dialogue est le mieux adapté. »

Als zweite Unterkategorie gehört zur Oberkategorie *Unterrichtsmaterialien* die Unterkategorie *Kriterien*, mit der herausgefunden werden soll, welche Kriterien die Materialien erfüllen müssen, um für den Unterricht nützlich zu sein. Dafür wird den Schulleitenden und den Lehrpersonen die folgende Frage gestellt: « Quels critères doivent remplir les outils pédagogiques afin d'être utiles en cours ? » Bei dieser Frage handelt es sich wieder um eine Mehrfachauswahl-Aufgabe (Multiple Choice), bei der die teilnehmenden Personen mehrere Antwortmöglichkeiten ankreuzen können.

In Tab. 34 ist ersichtlich, wie die vorgegebenen Kriterien von den Schulleitenden beurteilt werden:

Tab. 34: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Kriterien – Schulleitende*

			Ja	Nein	Gesamt
Kriterien	Übereinstimmung mit PER	Anzahl	19	6	25
		In %	76.00	24.00	100.00
	Material ist vollständig verfügbar	Anzahl	17	8	25
		In %	68.00	32.00	100.00
	Angepasst an das Niveau der Lernenden	Anzahl	24	1	25
		In %	96.00	4.00	100.00
	Günstig oder gratis	Anzahl	7	18	25
		In %	28.00	72.00	100.00
	Validiert durch eine Kommission/den Kanton	Anzahl	13	12	25
		In %	52.00	48.00	100.00
	Weiteres	Anzahl	1	24	25
		In %	4.00	96.00	100.00
Gesamt		Anzahl	81	69	150
		In %	54.00	46.00	100.00

Tab. 34 ist zu entnehmen, dass 24 von 25 Schulleitenden der Ansicht sind, dass Unterrichtsmaterialien das Kriterium *Angepasst an das Niveau der Lernenden* erfüllen müssen, um für den Unterricht nützlich zu sein (96.00%). 19 Schulleitende finden, dass die Unterrichtsmaterialien dem Kriterium *Übereinstimmung mit dem PER* genügen müssen (68.00%). Die Meinung, dass das Kriterium *Material ist vollständig verfügbar* erfüllt sein muss, vertreten 17 Schulleitungspersonen

(68.00%). 13 Schulleitende sind weiter der Ansicht, dass nützliche Unterrichtsmaterialien das Kriterium *Validiert durch eine Kommission/den Kanton* erfüllen (52.00%). Eine Schulleitungsperson ergänzt ihre Wahl mit der Begründung: « [G]aranti de qualité, mais le regard critique s'impose tout de même ! » Dass die Unterrichtsmaterialien dem Kriterium *Günstig oder gratis* gerecht werden müssen, finden sieben Schulleitende (28.00%). Eine Schulleitungsperson nennt unter *Weiteres* ein Kriterium, dass ihrer Ansicht nach ebenfalls erfüllt werden muss, damit ein Unterrichtsmaterial als nützlich angesehen werden kann: « [L]'enseignant doit lui-même développer son esprit critique (quel auteur, quel enjeu, quelles sources de financement). »

Welche Kriterien von den Lehrpersonen erfüllt sein müssen, damit sie das Material für den Unterricht nützlich finden, ist in nachstehender Tabelle ersichtlich:

Tab. 35: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Kriterien – Lehrpersonen*

			Ja	Nein	Gesamt
Kriterien	Übereinstimmung mit PER	Anzahl	19	11	30
		In %	63.33	36.67	100.00
	Material ist vollständig verfügbar	Anzahl	22	8	30
		In %	73.33	26.67	100.00
	Angepasst an das Niveau der Lernenden	Anzahl	28	2	30
		In %	93.33	6.67	100.00
	Günstig oder gratis	Anzahl	15	15	30
		In %	50.00	50.00	100.00
	Validiert durch eine Kommission/den Kanton	Anzahl	4	26	30
		In %	13.33	86.67	100.00
	Weiteres	Anzahl	0	30	30
		In %	0.00	100.00	100.00
Gesamt		Anzahl	88	92	180
		In %	48.89	51.11	100.00

Wie in Tab. 35 erkennbar ist, sind 28 von den 30 teilnehmenden Lehrpersonen der Ansicht, dass ein Unterrichtsmaterial das Kriterium *Angepasst an das Niveau der Lernenden* erfüllen muss, um nützlich zu sein für den Unterricht (93.33%). Für 22 Lehrpersonen ist zudem wichtig, dass die Unterrichtsmaterialien das Kriterium *Material ist vollständig verfügbar* erfüllen (73.33%). 19 Lehrpersonen sind weiter der Meinung, dass nützliche Unterrichtsmaterialien dem Kriterium *Übereinstimmung mit dem PER* gerecht werden (63.33%). Eine Lehrperson, die der Ansicht ist, dass das Kriterium *Übereinstimmung mit dem PER* nicht erfüllt werden muss, kommentiert ihre Wahl mit der Bemerkung: « [P]as forcément. » Dass die Unterrichtsmaterialien das Kriterium *Günstig oder gratis* erfüllen müssen, findet die Hälfte aller teilnehmenden Lehrpersonen (50.00%). Eine Lehrperson, die dieses Kriterium ebenfalls als erfüllt sein ansieht, erwähnt, dass dies abhängig sei von « suivant les budgets de l'établissement. » Die Ansicht, dass ein Unterrichtsmaterial das Kriterium *Validiert durch eine Kommission/den Kanton* erfüllen muss, um für den Unterricht nützlich zu sein, vertreten vier Lehrpersonen (13.33%). Eine Lehrperson, die der Ansicht ist, dass dieses Kriterium nicht erfüllt sein muss, ergänzt ihre Wahl mit der Bemerkung: « [S]ûrement pas. » Keine

Lehrpersonen nennt unter dem Kriterium *Weiteres* ein zusätzliches Kriterium, dass ihrer Meinung nach ebenfalls erfüllt werden muss (0.00%).

Werden die Beurteilungen der Schulleitenden und der Lehrpersonen miteinander verglichen, so zeigt sich bei beiden teilnehmenden Personengruppen deutlich, dass die Unterrichtsmaterialien für sie das Kriterium *Angepasst an das Niveau der Lernenden* erfüllen müssen, um nützlich für den Unterricht zu sein. Eine Diskrepanz zeigt sich bei den beiden Kriterien *Günstig oder gratis* und *Validiert durch eine Kommission/den Kanton*: Sehen die Schulleitenden das Kriterium *Günstig oder gratis* als jenes von den vorgeschlagenen Kriterien an, das am wenigsten erfüllt werden muss, um ein nützliches Unterrichtsmaterial darzustellen, so sind hingegen die Hälfte aller teilnehmenden Lehrpersonen der Meinung, dass für den Unterricht nützliche Materialien diesem Kriterium gerecht werden müssen. Beim Kriterium *Validiert durch eine Kommission/den Kanton* sind die wenigsten Lehrpersonen der Ansicht, dass dies für ein nützliches Unterrichtsmaterial erfüllt werden muss. Jedoch finden etwas mehr als die Hälfte aller Schulleitenden, dass dies ein Kriterium darstellt, mit welchem die Unterrichtsmaterialien als nützlich eingestuft werden können.

Oberkategorie *Partizipation*

Mit der zur Oberkategorie *Partizipation* gehörenden Frage soll herausgefunden werden, welche Partizipationsmöglichkeiten die Schülerinnen und Schülern an den Schulen und im Unterricht haben. Die Antworten auf diese Frage werden wiederum getrennt nach Schulleitenden und Lehrpersonen ausgewertet.

Von den 25 teilnehmenden Schulleitenden antworten 23 Personen auf die Frage: « Comment est gérée la participation des élèves dans votre établissement scolaire ? Veuillez citer des exemples précis comme, par ex. le conseil de classe. » Davon gibt eine Schulleitungsperson an, dass an ihrer Schule keine Partizipation der Lernenden stattfindet. An den Schulen von 18 Schulleitenden haben die Schülerinnen und Schüler u. a. die Möglichkeit, an einem « conseil de classe » teilzunehmen. Als eine Aufgabe des « conseil de classe » erwähnt eine Schulleitungsperson: « Le conseil de classe et le parlement des grands. Ces deux organes discutent des droits humains quand certains droits sont transgressés au sein de l'établissement. Ils proposent des actions mensuelles pour apprendre à mieux vivre ensemble. » Als weitere Partizipationsmöglichkeiten in Räten stehen den Lernenden an einigen Schulen zudem folgende Mittel zur Verfügung: « [C]onseil des délégués de classe », « conseil des élèves », « conseil d'école » und « conseil d'établissement ». Eine Schulleitungsperson beschreibt die Funktionen der Räte ihrer Schule wie folgt:

> Dans mon établissement, chaque classe a son conseil de classe. 2 délégués par classe sont désignés durant l'année pour participer au conseil d'école qui a lieu une fois par moi. 4 élèves de l'établissement participent également au conseil d'établissement : ils proposent des sujets qui ont été validés lors du conseil d'école.

An einer Schule in der Westschweiz unterscheiden sich die Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden je nach Schulstufe: « [A]u cycle moyen : conseils de classe et conseil d'école 1x/mois avec co-animation enseignant + élèves responsable. [A]u cycle élémentaire : discussions régulières en classe et création d'un conseil d'école dès 2014-15. » Ebenfalls erwähnt eine weitere Schulleitungsperson, dass der Ausbau von Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in einem der folgenden Schuljahre geplant sei: « Un conseil des élèves à plus large échelle dans l'établissement devrait voir le jour l'année scolaire prochaine ou la suivante. » Ne-

ben den verschiedenen Räten werden weiter folgende Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler von den Schulleitenden aufgeführt:

- « Activités à thèmes : travail concernant la réhabilitation de la cour d'école, participation à un spectacle scolaire (mise en scène proposée par les élèves). »
- « [E]ntretiens avec les acteurs de l'école, quelle que soient leur fonction. »
- « [I]ntégration dans un groupe de travail du 'budget participatif' pour la création/gestion d'un 'Jardin potager à l'école'. »
- « Pas de structure institutionnalisée, sinon le groupe d'animation pour les élèves de 11e année. »
- « [T]oute notion qui entre dans le PER. »

Bei den Lehrpersonen antworten 27 von 30 teilnehmenden Personen auf die Frage : « Comment est gérée la participation des élèves dans votre cours ? Veuillez citer des exemples précis comme, par ex. le conseil de classe. » Von den 27 antwortenden Lehrpersonen bedauern drei, dass sie diese Frage nicht beantworten können, da sie entweder nicht wissen, welche Partizipationsmöglichkeiten den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen, oder weil sie keine Klasse als Klassenlehrperson führen, wie eine Lehrperson äussert: « [J]e n'ai pas de classe attirée, j'enseigne environ chaque année dans 7-8 classes, ne peux vous répondre à cette question. » Die dritte Lehrperson, die der Ansicht ist, dass sie die Frage nicht beantworten könne, erwähnt dennoch als « rien de très original » Beispiel, dass die Schülerinnen und Schüler die Hand heben und sie die Lernenden befrage. Diese Antwort kann mit einer Partizipationsmöglichkeit in Verbindung gebracht werden, die von den Lehrpersonen mehrmals genannt wird: Jede/r kann seine Meinung äussern. Diese Partizipationsmöglichkeit, die auf unterschiedliche Art und Weise gehandhabt werden kann, wird anhand mehrerer Aussagen veranschaulicht:

- « Avec respect. On écoute les autres. Il n'y a pas de moqueries, chacun est libre de ses opinions et peut à tout moment changer d'avis. S'il y a des décisions importantes à prendre, on vote. »
- « Bâton de parole, discussion sans l'intervention de l'enseignante, recherche de solutions par les élèves. »
- « Chacun a le droit de s'exprimer et de savoir écouter l'autre. »
- « Chacun peut prendre la parole lorsqu'il le souhaite, pour autant qu'il l'ait demandée avant. Lorsqu'un problème important survient : discussion en commun avec des traces écrites de la discussion pour pouvoir faire évoluer les choses. »
- « Discussions, débats, apports personnels… Alors, respect de la parole, écoute, participation à l'évaluation (partielle) de l'apport des autres… »
- « Droit à la discussion, prise de parole, émettre des idées, etc. »
- « Suffisamment d'espace pour les moments d'échange. »

Neben der Möglichkeit, sich äussern zu können, wird mehrmals auch der « conseil de classe » als Partizipationsmöglichkeit für die Schülerinnen und Schüler erwähnt. Zwei Lehrpersonen nennen weiter auch Gruppenaktivitäten als Möglichkeit zur Partizipation. Die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler sind jedoch auch abhängig vom Alter sowie der Befindlichkeit der Lernenden, wie zwei Lehrpersonen mitteilen: « Discussions, débat avec recherche des

consensus ou de solutions en fonction des thèmes abordés. Le[s] élèves étant très jeunes (1P/2P), je joue le rôle du modérateur, du donneur de parole, car ils doivent expérimenter et intégrer petit à petit les règles élémentaires de la communication » und « [m]a classe est constituée d'adolescents en difficulté : hyper-activité, TOC, pré-psychose, dépression, etc. Donc la participation est gérée au quotidien, selon l'état des élèves ».

Oberkategorie *Umgang mit Menschen mit Behinderungen*

Um mehr über den Umgang mit der Diversität der Schülerinnen und Schüler zu erfahren, werden die Schulleitenden und die Lehrpersonen befragt, was sie an ihrer Schule bzw. in ihrem Unterricht im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen machen.

Von den 23 Schulleitenden, welche die Frage « Qu'est-ce qui est fait concrètement dans votre établissement scolaire pour les personnes handicapées ? » beantworten, gibt eine Schulleitungsperson an, dass an ihrer Schule nichts gemacht werde. Und drei Schulleitende erwähnen, dass sie bis zum derzeitigen Zeitpunkt keine Lernenden mit Behinderungen an ihrer Schule hatten. Eine dieser drei Schulleitenden führt jedoch an: « Dès la rentrée prochaine, j'accueillerai un élève atteint de nanisme (aménagements prévus tels que mobilier, etc.). » Die Einrichtungsanpassung der Schule wird auch von anderen Schulleitenden mehrmals erwähnt, wie die folgenden Aussagen belegen: « Accueil adapté – environnement adéquat », « adaptation de seuils de portes ou d'accès », « [a]scenseur », « [d]es aménagements techniques […] sont mis en place » oder « [l]e bâtiment a été aménagé pour accueillir les personnes handicapées. Elles ont aujourd'hui accès à toutes les salles de travail (bibliothèque, arts visuels, rythmique, gym, aula). Seule la piscine n'est pas accessible à ce jour ». Neben den Anpassungen der Einrichtung, wird auch folgende Anpassung erwähnt: « Plusieurs situations d'intégration avec adaptation des programmes et des horaires et un accompagnement personnalisé. » Die spezifische Unterstützung wird von mehreren Schulleitenden erwähnt. So gibt eine Schulleitungsperson folgendes Beispiel an: « Des personnes viennent en renfort (pédagogique), des cours de langue des signes ont été donnés à des élèves de classe accueillant un enfant sourd. » Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Unterstützung von verschiedenen Personen wie den Lehrpersonen, den Therapeut/-innen, den Mitschülerinnen und Mitschülern oder den Schulkrankenpfleger/-innen. Zudem wird mehrmals betont, dass grosser Wert auf die Zusammenarbeit mit den Eltern gelegt wird. So erwähnt eine Schulleitungsperson beispielsweise: « Rencontre fréquente avec les parents et les professionnels qui accompagnent l'élève dans son développement. » Zusammenfassend können die Umgangstätigkeiten der Schulleitenden mit der Antwort einer Schulleitungsperson verdeutlicht werden: « [P]olitique inclusive pour enfants porteurs de handicaps. » Denn es scheint viel Wert darauf gelegt zu werden, dass die Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen integriert werden können, wie folgende Antwort belegt: « [I]ntégration d'enfants handicapés [;] souci de maintenir le plus longtemps possible en aménageant l'enseignement d'élèves ayant de gros retards scolaires. »

Bei den Lehrpersonen wird die Frage « Qu'est-ce qui est fait dans votre cours concernant les personnes handicapées ? Et qu'est-il fait en plus dans votre établissement scolaire ? Veuillez donner des exemples concrets » von 27 teilnehmenden Personen beantwortet. Davon gibt eine Person an, dass sie nichts mache und elf Lehrpersonen teilen mit, dass sie in ihrer Klasse keine Lernenden mit Behinderungen haben und daher keine Beispiele anführen können. Jedoch ergänzt eine dieser Lehrpersonen: « [J]e n'ai pas de personnes handicapées dans me cours mais j'en parle régulièrement selon le sujet ou si j'entends des remarqûes [sic] de discrimination

dans le cours. » Drei Lehrpersonen, die zwar nichts zum Umgang mit Menschen mit Behinderungen in ihrem Unterricht erwähnen können, fügen folgende Beispiele von anderen Klassen oder ihrer Schule an: « Appuis spécialisés pour certaines élèves de l'Etablissement (gym) », « [i]ntegration partielle dans d'autres classes avec personne assistant l'enseignant(e) » und « […] mais dans le collège des dispositions sont prises au cas par cas ! ». Wie im letzten Zitat erwähnt, so ist auch für die Lehrpersonen wichtig, dass die Lernenden mit Behinderungen eine spezifische Unterstützung erhalten. Dies verdeutlichen die folgenden Zitate: « Aide à l'enseignant pour des personnes handicapées, adaptation du programme en fonction de leurs compétences » und « [l]a rythmique étant une leçon d'éducation physique, les consignes sont évidemment adaptées aux compétences de chacun ! ». Obwohl für die Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen einige Anpassungen vorgenommen werden (müssen), so scheint es gemäss den Lehrpersonen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler dennoch wichtig zu sein, dass sie möglichst gleich wie alle anderen behandelt werden:

> L'année dernière, j'avais un élève hémiplégique qui rencontrait des difficultés motrices et dans sa vision de l'espace. Nous avons réussi à tenir compte de son handicap dans l'enseignement au quotidien, avec peu d'aménagement particulier car il voulait faire comme les autres. L'évaluation de son travail a dû être adaptée. Des mains courantes ont été installées dans le vieux collège, là où il n'y en avait pas encore. Il a pu emprunter des accès qui n'étaient pas autorisés aux élèves.

Noch bedeutsamer scheint für die Lehrpersonen jedoch zu sein, dass die Lernenden diejenigen Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen respektieren und letztere integriert sind. Dies wird anhand einiger Zitate aufgezeigt:

- « [A]pprendre à les respecter et à les accueillir comme d'autres personnes. »
- « Dans ma classe, j'accueille ou ai accueilli des élèves malentendants, d'autres souffrant de retard mental léger, d'autres souffrant de séquelles liées à une grave malnutrition dans la prime enfance. Beaucoup souffrent de dyslexie et/ou dyscalculie. Plusieurs sont handicapés par des troubles psychologiques sérieux. Le handicap dans ma classe ? Juste quelque chose de normal. »
- « Je n'ai eu comme handicap que des enfants autistes (légèrement). Ils avaient la même place que les autres. Il n'y jamais eu un manque de respect. »
- « [P]ersonnes dont on explique les difficultés, physiques ou de compréhension afin que les autres puissent mieux se rendre comte [sic] du quotidien de la personne avec handicap. »

Die Integration von Menschen mit Behinderungen bedeute jedoch tägliche Arbeit, wie folgende Aussage einer Lehrperson zeigt: « Actuellement j'ai un élève autiste Asperger. Son intégration dans la classe est un travail des tous les jours. » Weiter erwähnt eine Lehrperson, dass an ihrer Schule die Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen Behinderung völlig in die Schule eingebunden seien, und dass u. a. in ihrer Klasse ein Integrationsprojekt mit Kindern mit geistiger Behinderung stattfände. Einen eher indirekten Zugang zum Umgang mit Menschen mit Behinderungen wird von einer Lehrperson genannt, die erwähnt, dass sie mit ihrer Klasse an einer Studie teilgenommen hatte, welche die schulische Integration von autistischen Kindern thematisierte:

> J'ai participé au projet d'une étudiante universitaire qui préparait un mémoire [s]ur l'intégration scolaire des enfants autistes. Dans ce cadre, elle a interrogé individuellement mes élèves après qu'ils aient visionné un film portant sur un enfant autiste. Ensuite, pendant plusieurs semaines je leur ai lu une sélection de livres portant sur la différence et le handicap. Finalement l'étudiante a interrogé à nouveau mes élèves pour voir si la lecture des albums avait changé leur manière de répondre à son questionnaire.

Oberkategorie *Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund*

Als zweiter Teil zum Thema Diversität werden die Schulleitungspersonen und die Lehrpersonen dazu befragt, was an den Schulen bzw. im Unterricht zum Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund gemacht wird.

Die Frage « Qu'est-ce qui est fait concrètement dans votre établissement scolaire pour les personnes avec un passé migratoire ? Veuillez donner des exemples précis » wird von 22 Schulleitenden beantwortet. Drei Schulleitungspersonen geben als Antwort, dass an ihrer Schule nichts Spezielles für Personen mit Migrationshintergrund gemacht werde. Eine Person begründet ihre Antwort mit der Aussage: « [C]ar très peu de personnes concernées. » Die allermeisten Schulleitenden, an deren Schulen etwas zum Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund gemacht wird, betonen das Lernen der französischen Sprache, welches den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Integration erleichtere. Dies findet entweder in Intensivkursen oder in einer sogenannten « classe d'accueil » statt, in welcher sich die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund während 50% der Schulstunden befinden. Die restlichen 50% sind diese Lernenden in die Regelklasse integriert. Weiter spielt nach den Schulleitenden auch die Zusammenarbeit mit den Eltern eine wichtige Rolle, bei der wenn notwendig auch ein Dolmetscher bzw. eine Dolmetscherin, beispielsweise vom Roten Kreuz, hinzugezogen wird. Diese beiden wichtigen Punkte werden anhand mehrerer Aussagen der Schulleitenden verdeutlicht:

- « De nombreux élèves ont un passé ou un présent migratoire. Ils sont totalement intégrés, même s'ils sont sans papier. La fréquentation d'une classe d'accueil à 50% du temps scolaire leur est proposé[e] la première année pour apprendre le français. Ils sont – en fonction de leur âge – dispensés d'évaluation certificative les deux premières années. »
- « Les parents sont accueillis dans l'établissement si nécessaire avec un interprète. Un soutien pédagogique est proposé aux enfants allophones de la 1P à la 3P et une classe d'accueil est proposée aux élèves de la 4P à la 8P. »
- « Nous accueillons non seulement les élèves, mais également leurs parents à qui nous expliquons notre système et essayons de comprendre celui qu'ils ont vécu avant d'arriver chez nous. Ces élèves sont enclassés avec les enfants de leur âge. Nous les aidons à s'y intégrer en leur donnant en priorité des cours intensif de français. Dans un premier temps, ces élèves ont un statut d'auditeurs, puis petit à petit, ils intègrent les mêmes apprentissages que leurs camarades. »

Da oft die Mütter von Kindern mit Migrationshintergrund die Sprache des Immigrationslandes nicht beherrschen, gibt es in einem Westschweizer Kanton die « école des mamans », wo die Mütter die französische Sprache erlernen können. Weiter erwähnen zwei Schulleitungspersonen, dass das Thema Migration im Unterricht behandelt wird: « Journées thématiques sur la multiculturalité, organisation du jeu Ethnopoly » und « [l]e thème de la migration est abordé en géographie par les élèves de la division moyenne ».

Bei den Lehrpersonen antworten 26 der 30 teilnehmenden Personen auf die Frage: « Qu'est-ce qui est fait dans votre cours concernant les personnes avec un passé migratoire ? Et qu'est-il fait en plus dans votre établissement scolaire ? Veuillez donner des exemples concrets. » Jeweils eine Lehrperson teilt mit, dass sie in ihrem Unterricht nichts zum Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund mache, dass dies nicht zu ihren Unterrichtsthemen gehöre, oder dass sie es nicht sagen könne. Den meisten antwortenden Lehrpersonen spielt es eine wichtige Rolle, dass

die Erfahrungen und die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den Unterricht miteinbezogen werden. Dies wird anhand der folgenden Beispiele verdeutlicht:

- « [D]ans mes cours, nous parlons, disons d'où l'on vient. »
- « Dès que la situation s'y prête, les enfants qui parlent une autre langue à la maison me disent des mots dans leur langue (bonjour, merci…). »
- « Dossier sur l'arrivée en Suisse, avant/après, ce qu'on découvre, d'où on vient, échanges de coutumes, d'habitudes, … en classe. »
- « [I]ntégration de leur expérience de vie dans le cours. »
- « On aborde le sujet via EOLE (activités qui rejoignent bien les enfants) afin qu'ils puissent parler de leur culture et la vivre sans complexe. »
- « On profite des expériences de chacun, qui pourra l'exprimer librement ou de façon orientée selon les sujets abordés. »
- « Parler, les faire parler de leur pays, de leur culture. »
- « Possibilité, si l'élève est d'accord, d'en parler en considérant son expérience comme un enrichissement pour les autres élèves. »
- « [U]ne maman de chaque pays est venue nous lire une histoire. »

Im Unterricht wird somit oft über die verschiedenen Sprachen und Kulturen gesprochen: « Nous en parlons, selon le besoin des élèves. » Das Thema Migration wird im Unterricht angesprochen, wenn eine Geschichte erzählt oder eine CD gehört wird. Weiter erwähnt eine Lehrperson, dass sie mit ihrer Klasse Bücher zum Thema Rassismus gelesen hat: « Nous avons lu un livre sur [le] racisme: Café au lait et pain aux raisins, et également étudie le livre de Ben Jelloun : Le racisme expliqué à ma fille. » Mit der Behandlung des Themas Migration werde versucht, dass die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für die Lernenden mit Migrationshintergrund entwickeln und verschiedene Kulturen kennen lernen. Dies zeigen auch die folgenden Beispiele:

- « [C]omprendre le parcours de ces personnes. »
- « Dans la mesure du possible, je cherche à transmettre les consignes sous différentes formes (verbales, visuelles, et grande spécialité de la rythmique : les consignes sont musicales et donc universelles. On travaille également les comptines et chansons dans différentes langues. »
- « J'essaye de trouver des livres en français avec le DVD dans la langue originale, ainsi les élèves peuvent partager le sentiment d'un enfant qui se retrouve toute la journée dans une classe dont il ne maîtrise pas la langue. »
- « [O]n se dit bonjour tous les matins dans différentes langues. »

Des Weiteren nennen ein paar Lehrpersonen auch verschiedene Projekte, die sie in- oder ausserhalb des Unterrichts zum Thema Migration durchführen bzw. durchgeführt haben:

- « Des activités artistiques ou culinaires sont conduites et permettent de mettre en avant le migrant. »
- « L'un des projets que j'ai mené est une exposition de portraits photographiques faits par mes élèves. Chacun des portraits était accompagné d'un descriptif des raisons qui poussaient ou avaient poussé la personne à se déplacer (travail, mariage, adoption, guerre, misère, va-

cances, etc.). Les personnes photographiées appartenaient toutes à l'entourage des élèves. »

- « Rallye interculturelle organisé par les parents de l'établissement […] et les enseignant-e-s pendant un samedi du mois de mai. »

Wie die Schulleitenden so erwähnen auch mehrere Lehrpersonen die « classe d'accueil » und die Intensivkurse, in denen die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die französische Sprache erlernen können und ihnen dadurch die Integration erleichtert werde. Weiter nennt eine Lehrperson, dass das Material für die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler angepasst werde, « pour qu'ils puissent acquérir rapidement de l'autonomie ». Ebenfalls führt eine Lehrperson an, dass an ihrer Schule « des cours de langues maternelles » durchgeführt werden.

Oberkategorie *Unternehmungen gegen Gewalt/Mobbing*

Um herauszufinden, was an den Schulen und im Unterricht gegen Gewalt/Mobbing unternommen wird, werden die Schulleitenden und die Lehrpersonen nach Beispielen gefragt. Die Befunde werden im Folgenden wieder getrennt nach den Schulleitenden und den Lehrpersonen dargestellt.

23 Schulleitungspersonen beantworten die Frage: « Qu'est-ce qui est entrepris dans votre établissement scolaire contre la violence/le mobbing (prévention et réaction)? Veuillez donner des exemples concrets. » Einige Schulleitende erwähnen die « charte d'établissement », « qui est notre base de vie commune. » Weiter nennen die Schulleitenden verschiedene Aktivitäten, die an ihrer Schule präventiv und/oder reaktiv zum Thema Gewalt/Mobbing durchgeführt werden:

- « [A]ctivités diverses tels que théâtre, jeux, sorties à thèmes »
- « [B]uffet interculturel »
- « Chaque année, nous mettons des ateliers prévention sur pied »
- « [D]es actions sur le bien vivre ensemble : activités de collaboration en début d'année [,] tournois de Noël (sport) [,] PAM Festival [,] camps »
- « Divers projets menés par l'équipe santé »
- « [F]êtes d'école »
- « [N]ous organisons des pièces de théâtre interactives »
- « [P]rojets de tutorat entre classes de différents niveaux (meilleure connaissance des uns et des autres) »
- « [P]romotion de la santé en général, intervention spécifique dans tous les cas »
- « Quelques activités comme les jeux d'opposition »
- « [S]emaines à thème ».

Zwei Schulleitende erwähnen, dass sie einen « [c]onseil de bonne conduite » haben, der diejenigen Schülerinnen und Schüler bestraft, die Gewalt oder Mobbing angewendet haben. Eine Schulleitungsperson erklärt dies wie folgt:

> La violence et le mobbing sont discutés dans les conseils de classe et le Parlement des grands. Elles sont sanctionnées par le Conseil de bonne conduite qui propose de réaliser un travail de réflexion en lien avec la violence et le mobbing. L'éducatrice régionale intervient également auprès des élèves afin qu'ils puissent s'exprimer sur la situation, mettre des mots sur leurs act[e]s et réfléchir sur les conséquences.

Mehrere Schulleitende betonen auch die Zusammenarbeit mit externen Personen/Institutionen zum Thema Gewalt/Mobbing. So nennen sie beispielsweise die Eltern, die zur Zusammenarbeit angefragt werden. Weiter erwähnen die Schulleitenden als Kooperationspartner auch die Lehrpersonen, Pädagog/-innen, Psycholog/-innen, Schulmediator/-innen, eine « conseillère socio-éducative » oder eine « infirmière scolaire ». Verschiedene Interventionsarten zum Thema Gewalt/Mobbing werden gemäss den Schulleitenden mit folgenden externen Partnerinstitutionen durchgeführt:

- « Actions et journées de prévention, interventions d'éducateurs, théâtre forum, intervention de la gendarmerie, cours Tatout, mise à disposition de jeux pour les récréations nécessitant l'interaction entre les élèves, surveillance stricte des récréations, etc. »
- « [F]ormation et intervention de SMS (service de médiation scolaire – Le Point) avec les enseignants + animateurs-trices des activités parascolaires. »
- « Moult animations et activités sous l'égide du groupe santé, notamment en collaboration avec l'association Action Innocence (cyberharcèlement), mais aussi avec d'autres partenaires cela depuis plusieurs années, ainsi que le travail du groupe médiation (interventions de Caméléon chaque année). »
- « [N]ous travaillons avec les communes qui rencontrent souvent les mêmes problèmes que nous avec les mêmes élèves. »
- « Séance d'information et d'échange en lien avec la gendarmerie. »

Bei den Lehrpersonen beantworten 26 teilnehmende Personen die Frage: « Dans votre cours, comment procédez-vous contre la violence/le mobbing (prévention et réaction)? Et comment cela est-il géré dans votre établissement scolaire ? Veuillez donner des exemples concrets. » Eine Lehrperson gibt die Antwort, dass sie es nicht wisse. Wie die Schulleitenden so weisen auch die Lehrpersonen den Schulregeln eine bedeutsame Rolle zu. Eine Lehrperson teilt mit, dass « [n]otre établissement édite une brochure distribuée chaque année scolaire aux parents et enseignants dans laquelle figurent des règles sur ces sujets. » Viele Lehrpersonen sind der Ansicht, dass das Einhalten der Klassenregeln, die im besten Fall zusammen mit den Lernenden aufgestellt werden, und der Schulregeln eine präventive Massnahme gegen Gewalt/Mobbing darstelle. Aus diesem Grund müssen die Regeln bereits früh eingeführt werden:

> L'apprentissage de la vie en commun fait partie des objectifs scolaire du 1er cycle. Beaucoup d'activités de groupe et de jeux sont prétexte à expérimenter la capacité à prendre sa place dans le groupe, à respecter les autres. Les conflits sont nombreux et exprimés de façon encore très spontanée. Il s'agit de profiter de ceux-ci pour établir progressivement les règles et les modalités de la vie en commun, pour amener chacun à progresser dans la reconnaissance et la maitrise de ses émotions.

Der Ansicht, dass durch Gewalt das Zusammenleben verhindert wird, ist auch eine weitere Lehrperson: « [J]'essaie d'intervenir très vite en demandant aux protagonistes d'expliquer les raisons qui les poussent à faire du mobbing ou être violent avec, en arrière fond l'idée qu'ils ne se sont pas choisis mais qu'ils doivent pouvoir cohabiter dans la classe, le collège, le préau. » Für diese Lehrperson scheint das Gespräch über das gewalttätige Verhalten grundlegend zu sein. Dieser Meinung sind auch viele weitere der Lehrpersonen, die an der Online-Umfrage teilnehmen. Denn oftmals wird erwähnt, dass sich die Lehrpersonen im Unterricht häufig mit ihren Schülerinnen und Schüler über das Thema Gewalt/Mobbing unterhalten, sich austauschen, einander zuhören und gemeinsam nach Lösungen und Bestrafungen suchen. Bestrafungen treten unter anderem dann ein, wenn sich die Schülerinnen und Schüler nicht an die Klassen- und Schulregeln halten. Eine Lehrperson teilt mit, wie die Bestrafung in ihrem Unterricht und an ihrer Schule aussieht:

> Dans ma classe, les élèves qui commettent des actes de violence sont immédiatement sanctionné [sic]. D'abord, ils doivent m'indiquer la règle qu'ils ont transgressée et pourquoi. Ensuite, ils doivent m'expliquer en quoi cet acte met en péril le droit à être en sécurité pour les autres et lui-même. Si la situation se répète, l'enfant est momentanément privé d'un droit. Et finalement, si ces agissements perdurent, il doit remplir une fiche de réflexion avec moi où il explique ce qu'il fait, pourquoi, comment il se sentait alors, maintenant et comment il pourrait réparer cet acte. Les parents sont informés. Parfois j'utilise la discussion de groupe pour réfléchir et partager une expérience. Au niveau de l'établissement, ma seule expérience a été une sanction disciplinaire prononcée par ma directrice. Elle m'a demandé d'envisager la création d'une sanction éducative pour sept élèves. J'ai dû animer une séance de deux heures, un mercredi matin hors temps scolaire.

Einige Lehrpersonen erwähnten aussenstehende Personen/Institutionen wie die Association FORCE, Krankenpfleger/-innen, Psycholog/-innen und vor allem Mediator/-innen, die ihnen bei Unternehmungen gegen Gewalt/Mobbing zur Seite stehen. Besonders die Mediation scheint eine bedeutende Rolle in diesem Bereich einzunehmen. Eine Lehrperson, die selbst als Mediator/-in arbeitet, stellt ihre Tätigkeiten wie folgt dar:

> Dans notre collège, nous avons deux médiateurs. J'en fais partie et en début d'année nous passons dans les classes, pour informer les élèves de notre rôle nous leurs expliquons que lorsqu'il y a des problèmes, il est bien d'en parler. Lors de violence, la direction est avertie et prend en charge.

Andere Lehrpersonen äussern weitere Aspekte, wie sie das Thema Gewalt/Mobbing im Unterricht behandeln. So antwortet eine Lehrperson, dass sie in ihrer Klasse Geschichten zu diesem Thema liest und diese anschliessend mit ihren Schülerinnen und Schülern diskutiert. Eine weitere Lehrperson berichtet: « [L]es élèves ont des cours spécialisés donnés ou des pièces de théâtre sur ce sujet. » Ähnlich nennt eine Lehrperson das Rollenspiel, das sie zur Behandlung des Themas Gewalt/Mobbing anwendet: « Jeu de rôle pour permettre à la victime et au bourreau de prendre la place de l'autre. » Eine andere Lehrperson erwähnt, dass sie mit ihrer Klasse die Ausstellung « Ni hérisson, ni paillasson » besucht und die dazugehörigen Unterrichtsmaterialien verwendet.

Oberkategorie *Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen*

Um zu erfahren, ob und mit welchen externen Partnerinstitutionen die Schulen und Lehrpersonen vernetzt sind, werden die Schulleitenden und die Lehrpersonen zuerst gefragt, ob sie mit externen Partnerinstitutionen zusammenarbeiten. Diese Frage kann mit „Ja"/"Nein" beantwortet werden. Wird auf die Frage mit „Ja" geantwortet, so wird als nächstes die Frage gestellt, mit wem sie zusammenarbeiten. Die Oberkategorie *Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen* wird wiederum getrennt nach Schulleitenden und Lehrpersonen ausgewertet.

In Tab. 36 ist aufgeführt, wie viele Schulleitungspersonen mit externen Partnerinstitutionen zusammenarbeiten:

Tab. 36: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen – Schulleitende*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen	Ja	10	40.00	40.00	40.00
	Nein	15	60.00	60.00	100.00
Gesamt		25	100.00	100.00	

Wie sich zeigt, antworten 15 Schulleitende, dass sie nicht mit externen Partnerinstitutionen zusammenarbeiten (60.00%). Zehn Schulleitende geben an, dass sie mit externen Partnerinstitutionen kooperieren (40.00%). Diese zehn Schulleitungspersonen werden weiter gefragt: « Avec quelles institutions partenaires externes collaborez-vous ? Veuillez donner des exemples concrets de séquences pédagogiques et de thèmes développés avec ces institutions partenaires. » Die Schulleitenden nennen folgende externe Partnerinstitutionen, mit denen sie vernetzt sind:

- Association '1, 2, 3 soleil !'
- Azimut : « [L]es dépendances »;
- Centre pour l'action non-violente (CENAC) : « Ni hérisson, ni paillasson »
- CMP de Valavran et la maison Pierre Grise : « L'intégration de ces élèves et l'acceptation des différences fait partie de l'apprentissage pour les élèves des droits humains (droit à l'éducation, reconnaissance du handicap …) »
- « [É]changes épistolaires avec une école du Cameroun »
- GIS : « [P]révention sexuelle »
- Groupe santé interne : « Pique-nique intergénérationnel- Ni hérisson, ni paillasson- prévention alcool- gestion du stress- soirée parents prévention internet et réseaux sociaux »
- Le Caméléon – compagnie théâtrale
- Police : « [P]révention contre tous les moyens électroniques, le mobbing, … »
- Présentation de la Marche de l'Espoir
- Profa : « [S]exualité – Parlez-moi d'amour »
- Projet 'Robin des watts' : « [É]conomie d'énergie en faveur de pays du Sud »
- SMS le Point

- TATout : « [A]utoprotection et prise de [confiance] en soi »
- Terre des Hommes : « Marche de l'espoir ».

Wie viele Lehrpersonen mit externen Partnerinstitutionen zusammenarbeiten, wird in Tab. 37 dargestellt:

Tab. 37: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen – Lehrpersonen*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen	Ja	4	13.33	13.33	13.33
	Nein	26	86.67	86.67	100.00
Gesamt		30	100.00	100.00	

Aus Tab. 37 ist ersichtlich, dass 26 Lehrpersonen angeben, dass sie nicht mit externen Partnerinstitutionen zusammenarbeiten (86.67%). Vier Lehrpersonen antworten, dass sie mit externen Partnerinstitutionen zusammenarbeiten (13.33%). Bei der Frage, mit welchen externen Partnerinstitutionen die Lehrpersonen vernetzt sind, nennen diese vier Lehrpersonen die folgenden:

- Association FORCE
- Ecoville
- Films « C'est pas sorcier »
- Site fribourgeois pour les enseignants
- Visite guidée de l'ONU
- Visite guidée du musée du CICR.

Oberkategorie *Besuch von Weiterbildungskursen*

Die Schulleitenden sowie die Lehrpersonen werden gefragt, ob sie an Weiterbildungskursen im Bereich der Menschenrechtsbildung teilgenommen haben. Diejenigen Personen, die an einem Weiterbildungskurs teilgenommen haben, werden weiter gefragt, wie der Kurs hiess und ob dieser offiziell anerkannt wurde. Wie viele Personen an einer menschenrechtsbildungsbezogenen Weiterbildung teilgenommen haben, wird nachstehend für die Schulleitenden und die Lehrpersonen getrennt betrachtet.

Die Anzahl der Schulleitenden, die einen Weiterbildungskurs im Bereich der Menschenrechtsbildung besucht haben, ist in Tab. 38 ersichtlich:

Tab. 38: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Besuch von Weiterbildungskursen – Schulleitende*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Besuch von Weiterbildungskursen	Ja	3	12.00	12.00	12.00
	Nein	22	88.00	88.00	100.00
Gesamt		25	100.00	100.00	

Wie in Tab. 38 dargestellt, geben 22 Schulleitungspersonen an, keine Weiterbildungskurse im Bereich der Menschenrechtsbildung besucht zu haben (88.00%). Lediglich drei Schulleitende geben an, an einem menschenrechtsbildungsbezogenen Weiterbildungskurs teilgenommen zu haben (12.00%). Diese drei Schulleitungspersonen werden weiter gebeten: « Veuillez citer les cours de formation continue que vous avez suivis et préciser également si ceux-ci étaient officiellement reconnus ou non. » Als besuchte Weiterbildungskurse werden folgende genannt:

- « [F]ormation sur la non-violence (formation continue des enseignants du primaire à Genève). »
- « Institut universitaire Kurt [Bösch] à Sion : Un séminaire sur le racket. »
- « [M]édiation scolaire [;] Education à la Paix [;] Communication non-violente [;] Réflexions partagées en groupe, lectures, conférences. »

Keine dieser drei Personen gibt an, ob die Weiterbildungskurse offiziell anerkannt wurden oder nicht.

Wie viele Lehrpersonen einen Weiterbildungskurs im Bereich Menschenrechtsbildung absolviert haben, wird in Tab. 39 dargestellt:

Tab. 39: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Besuch von Weiterbildungskursen – Lehrpersonen*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Besuch von Weiterbildungskursen	Ja	5	16.67	16.67	16.67
	Nein	25	83.33	83.33	100.00
Gesamt		30	100.00	100.00	

Bei den Lehrpersonen geben 25 der teilnehmenden Personen an, keinen Weiterbildungskurs im Bereich Menschenrechtsbildung besucht zu haben (83.33%). Fünf Lehrpersonen antworten auf die Frage « Avez-vous suivi des cours de formation continue dans le domaine de l'éducation aux droits humains ? » mit „Ja" (16.67%). Eine dieser fünf Lehrpersonen erwähnt nicht, wie der Weiterbildungskurs hiess, den sie besucht hat. Die anderen vier Lehrpersonen zählen folgende menschenrechtsbildungsbezogenen Weiterbildungskurse auf, an denen sie teilgenommen haben:

- « [À] l'école normale. »
- « À la HEP, cours sur l'enseignement de l'EDD et de la citoyenneté. »
- « CAS violence, gestion de classe et droits de l'enfant à l'institut Kurt Bösch à Bramois (VS). »
- « [C]ours officiels HEP sur la citoyenneté »

Eine dieser vier Lehrpersonen gibt an, dass der besuchte Weiterbildungskurs offiziell anerkannt sein sollte: « Ce devrait être reconnu, mais cela ne change rien à mon salaire, ni à mon statut dans mon établissement. »

3.2.4 Hauptkategorie *Schwächen der schulischen Menschenrechtsbildung*

Mit der vorliegenden Studie sollen ebenfalls die Schwächen aufgedeckt werden, welche die schulische Menschenrechtsbildung aufweist. Aus diesem Grund wurde aus zwei Fragen der Online-Umfrage die Hauptkategorie *Schwächen der schulischen Menschenrechtsbildung* gebildet, die aus den Oberkategorien *Gründe gegen Menschenrechtsbildung* und *Ineffektive Methoden* besteht. Die beiden Oberkategorien werden nachstehend wieder getrennt für die Schulleitenden und die Lehrpersonen betrachtet.

Oberkategorie *Gründe gegen Menschenrechtsbildung*

Diejenigen Schulleitenden und Lehrpersonen, die auf die Frage, ob an ihrer Schule bzw. in ihrem Unterricht Unterrichtseinheiten zur Menschenrechtsbildung durchgeführt werden, mit „Nein" geantwortet haben, werden anschliessend gefragt: « Pour quelle-s raison-s ? »

Von den 25 teilnehmenden Schulleitenden antworten acht Schulleitende auf die Frage, ob an den Schulen Unterrichtseinheiten zu den Menschenrechten durchgeführt werden, mit „Nein" (siehe Tab. 24). Als einen Grund wird zweimal angegeben, dass im Lehrplan keine Schulprojekte zur Menschenrechtsbildung vorgesehen seien. Weiter wird als Grund auch zweimal die Zeit genannt, die an der Schule für die Durchführung von Unterrichtseinheiten zu den Menschenrechten fehlt. Diese beiden Gründe werden folgend anhand der Aussagen der Schulleitenden verdeutlicht:

- « Aucun élément n'est au plan d'études. »
- « Il n'y a pas eu de projet spécifique par manque de temps et nous avons fait d'autres choix, prévention violence, prévention Internet… »
- « Manque de temps, pas au programme et donc intégré de manière ponctuelle dans des cours. »

Ebenfalls erwähnt eine Schulleitungsperson, dass sich bisher noch nicht die Gelegenheit ergab, an der Schule Projekte zur Menschenrechtsbildung durchzuführen. Weiter beinhalten vier Begründungen auch die Tatsache, dass die Menschenrechtsbildung zwar nicht bei Schulprojekten, jedoch innerhalb verschiedener Fächer thematisiert werde. Diese Aussagen werden nachfolgend ebenfalls dargestellt:

- « Ceci est intégré dans les compétences transversales du Plan d'Etudes Romand (PER) au niveau de l'éducation civique. »
- « D'autres projets sont en cours et aucun projet collectif sur l'éducation aux droits humains n'a été mis en place dans l'établissement. Certains enseignants de grands degrés (8P) sensibilisent les élèves sur différents problèmes liés aux droits humains (travail, violence, égalité des sexes, pauvreté, citoyenneté). »
- « En fait il n'y a pas eu d'action spécifique mais cela a peut-être abordé dans le cadre de tel ou tel cours. »
- « La matière est intégrée aux périodes de FRA – HIS ou GEO ou encore culture et éthique. »

Eine Schulleitungsperson gibt als Grund, weshalb an der Schule keine Unterrichtseinheiten zur Menschenrechtsbildung durchgeführt werden, an, dass dies in den Lehrmitteln noch nicht vorgeschlagen werde: « Les moyens d'enseignement n'en proposaient pas encore. »

Bei den Lehrpersonen haben zwölf Personen geantwortet, dass sie in ihrem Unterricht keine Menschenrechtsbildung durchführen (siehe Tab. 25). Eine Person gibt zu, dass sie nicht verstehe, was mit dieser Frage gemeint sei. Die Hälfte aller Lehrpersonen gibt als Grund für die Nichtbehandlung von Menschenrechtsbildung im Unterricht an, dass die Menschenrechtsbildung nicht in ihre zu unterrichtenden Schulfächer gehöre:

- « [C]e n'est pas dans mes branches mais comme j'enseigne avec des demis groupes, nous discutons beaucoup et je profite lors de ces moments pour parler du respect d'autrui, du respect de soi-même etc. »
- « Ce n'est pas mon branche mais j'en parle dans mes cours. »
- « Dans l'ensemble mon cours ne s'y prête pas. »
- « Elle ne fait pas partie du programme de façon formelle. Ma collègue enseigne 'l'éthique et la citoyenneté'. »
- « Je suis maitresse spécialiste de la rythmique, ça n'entre pas dans mon cahier des charges, ni dans mes compétences. »
- « Parce que ce n'[est] pas au programme, mais je l'enseigne tous les jours en enseignant d'autres branches. Ce sont de valeurs essentielles qu'il faut rappeler aux élèves très régulièrement. »

Wie festgestellt werden kann, geben einige Lehrpersonen zwar an, dass sie in ihrem Unterricht keine Menschenrechtsbildung durchführen, im Sinne der *Bildung im Geiste der Menschenrechte* werden aber dennoch gewisse Aspekte der Menschenrechtsbildung wie Respekt und Moral behandelt. Die moralischen Werte des Zusammenlebens werden auch von weiteren Lehrpersonen betont, die angekreuzt haben, keine Menschenrechtsbildung zu unterrichten. Dies verdeutlichen folgende Aussagen der Lehrpersonen:

- « Cet enseignement se fond dans le quotidien des règles de vie et de bien-être ensemble. »
- « Cette partie de l'enseignement se retrouve dans des situations de la vie courante des activités menées avec une classe, mais il est difficile de la prévoir à l'horaire, cela dépend des circonstances. »
- « Je n'enseigne pas à proprement dit le droit humain, mais y sensibilise les élèves dans le cadre de la constitution du groupe classe et au quotidien selon les situations relationnelles qui se présentent. »

Auch eine weitere Lehrperson erwähnt, dass sie verschiedene Werte lehrt, jedoch nicht spezifisch menschliche: « [J]'enseigne différentes valeurs, notion écologie-respect de chaque être vivant…pas spécifiquement humains. » Eine andere Lehrperson nennt die Zeit als Grund, weshalb sie in ihrem Unterricht keine Menschenrechtsbildung durchführe: « Manque de temps. »

Oberkategorie *Ineffektive Methoden*

Als Pendant zu der Frage, welche Methoden die Schulleitenden und Lehrpersonen als effektiv für die Menschenrechtsbildung betrachten (siehe Oberkategorie *Effektive Methoden* der Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis*), werden die teilnehmenden Personen ebenso gefragt, welche Methoden sie für die Menschenrechtsbildung als weniger geeignet betrachten. Den Schulleitenden sowie den Lehrpersonen wird dabei die gleiche Frage gestellt: « Selon vous, y-a-

t-il des méthodes en matière d'éducation aux droits humains qui sont moins appropriées ? » Die Auswertung erfolgt dennoch getrennt nach Schulleitenden und Lehrpersonen.

Die Frage, welche Methoden für die Menschenrechtsbildung als weniger geeignet angesehen werden, beantworten sieben Schulleitende nicht. Von den 18 antwortenden Schulleitungspersonen geben fünf Schulleitende an, dass sie diese Frage nicht beantworten können. Zwei Schulleitungspersonen denken, dass es für die Menschenrechtsbildung keine Methoden gibt, die sich weniger eignen: « Je n'en vois pas. » Vier Schulleitende sind der Ansicht, dass sich Methoden, die zu theoretisch sind, für die Menschenrechtsbildung weniger eignen. Dies wird anhand der Zitate dieser vier Schulleitenden verdeutlicht:

- « [L]es aspects trop livresques. »
- « Les méthodes trop théoriques. »
- « [R]ester dans la théorie. »
- « Tout ce qui ne peut renvoyer au concret, à un vécu possible, ce qui serait désincarné et que théorique. »

Wie im letzten Zitat angetönt, scheint der konkrete Bezug wichtig zu sein. Dieser Ansicht sind auch drei weitere Schulleitende, die angeben, dass ihrer Meinung nach für die Menschenrechtsbildung diejenigen Methoden am wenigsten effektiv sind, bei denen für die Schülerinnen und Schüler kein konkreter Bezug hergestellt werden kann. Die folgenden Aussagen zeigen diesen Aspekt auf:

- « Imposer un sujet alors qu'il n'y a pas forcément d'attentes de la part des élèves pour celui-ci. »
- « Les méthodes qui restent dans le domaines de la réflexion et qui ne modifient pas le comportement quotidien de l'élève. Par exemple on peut discuter longuement d'un règlement d'école [s'il] n'est pas intégré par l'élève et pas appliqué par les enseignant[s], il est inutile. On parle beaucoup de respect depuis quelques années mais les rapports entre les enfants et vis-à-vis des enseignants de la part des élèves et des enfants n'a jamais été aussi peu respectueux. »
- « Toute méthode appliquée sans que les personnes y participant puissent y percevoir et construire du sens est inappropriée. Avec le sens en construction, l'implication de la personne (l'enseignant en premier lieu), son engagement et le fait d'adhérer pleinement à la 'cause défendue' sont des éléments essentiels pour la pertinence et l'adéquation de la méthode retenue. »

Wenn bei der angewandten Methode die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler fehlt, so ist diese Methode auch für eine weitere Schulleitungsperson ineffektiv: « [L]es méthodes où le maitre parle et où les enfants sont passifs. » Eine Schulleitungsperson erwähnt auch folgende Methode als weniger geeignet für die Menschenrechtsbildung: « [D]es formations où l'on répète ce qui est bien ou pas bien. » Von einer Schulleitungsperson wird folgende Methode als ineffektiv bezeichnet: « Enseigner les droits de l'Homme. » Auch eine weitere Schulleitungsperson ist der Ansicht, dass die Behandlung der Menschenrechte in einer bestimmten Lektion weniger geeignet sei. Gemäss dieser Schulleitungsperson komme es eher auf die Beispiele und die Gelegenheiten an, welche die Menschenrechtsbildung sinnvoll machen: « [D]e faire une leçon particulière à ce sujet. Selon moi, c'est par l'exemple et l'opportunité que cette éducation a du sens. »

Bei den Lehrpersonen beantworten vier teilnehmende Personen die Frage nach den Methoden, die sich für die Menschenrechtsbildung weniger eignen, nicht. Von den 26 Lehrpersonen, welche die Frage beantworten, geben zwei Personen an, dass sie die Frage nicht beantworten können. Vier Lehrpersonen fanden, dass es keine Methoden gebe, die sich für die Menschenrechtsbildung nicht eignen würden. Zwei Lehrpersonen betonen, dass der gegenseitige Respekt wichtig sei und sich folglich Methoden, bei denen dieser nicht beachtet werde, für die Menschenrechtsbildung weniger eignen. Dies wird an den folgenden beiden Beispielen verdeutlicht:

- « Je pense qu'on ne peut pas imposer le respect des autres à quelqu'un. Il vaut mieux lui faire comprendre que le respect est une chose réciproque ! »
- « [T]outes les méthodes où l'on ne respecte pas la différence mais mettons trop en valeur notre société face à une autre. »

Auch wenn eine dieser Lehrpersonen äussert, dass die Unterschiede respektiert werden müssen, so ist eine andere Lehrperson dennoch der Ansicht, dass die Schülerinnen und Schüler nicht allzu fest mit den Unterschieden konfrontiert werden sollen:

> Il faudrait moins parler et mener des actions où l'enfant est directement confronté à la différence. Par exemple, on peut parler longtemps des handicapés, de l'exclusion parfois qu'ils subissent, … Mais lorsqu'on fait venir une personne aveugle dans notre classe qui nous explique comment elle vit, orsque [sic] les élèves mettent eux-même un bandeau sur les yeux et font un parcours et essaient eux-mêmes d'être en situation, là c'est le meilleur moyen de leur enseigner qqch.

Zwei weitere Lehrpersonen finden, dass sich diejenigen Methoden für die Menschenrechtsbildung weniger eignen, bei denen das reflexive Denken, wozu auch das kritische Denken gehört, keine Beachtung findet:

- « Tout enseignement bottom-->up, qui n'implique pas le jugement critique de l'élève, même jeune, lui permettant de prendre conscience du lien intrinsèque entre droits humains et devoirs qui garantissent des droits individuels pour ch [sic]. »
- « Toute méthode [où] les élèves ne peuvent pas développer de processus r[é]flexifs. »

Fehlt das Nachdenken, ist dies auch für diejenige Lehrperson eine weniger geeignete Methode, die äussert: « [L]a méthode où les maître parle, parle et les élèves écoutent et apprennent par cœur, sans réfléchir. » Diese Aussage kann in Zusammenhang gebracht werden mit den Methoden, die zu theoretisch sind und den Kindern keinen Bezug zum Alltag ermöglichen. Diejenigen Methoden werden von vier weiteren Lehrpersonen als weniger geeignet für die Menschenrechtsbildung angesehen, wie folgende Zitate verdeutlichen:

- « Celles qui abordent ces questions en ne partant pas du vécu des enfants, qui n'ont pas un lien direct avec le quotidien et qui sont enseignées comme un cours apporté par le maître. »
- « L'acquisition de connaissances livresques pures et simples ne fait pas sens sans une certaine mise en contexte et par d'acceptatio [sic] préalable. »
- « Oui, la théorie hors-contexte ne rejoint pas les enfants. »
- « Une approche trop théorique ou éloignée de la réalité des enfants concernés atteindra moins efficacement sont but. Chercher plutôt à profiter des occasions qui se présentent au fil du quotidien. »

Zwei Lehrpersonen äussern diesbezüglich auch, dass die Kinder beispielsweise in das Aufstellen der Regeln miteinbezogen werden müssen, und sehen es als ineffektive Methode an, wenn die

Regeln den Lernenden vorgeschrieben werden und sie keine andere Wahl mehr haben: « Imposer un avis puis des règles sans en avoir parlé. » Vielfach wird indirekt die Zusammenarbeit erwähnt, ohne die eine Methode als weniger geeignet für die Menschenrechtsbildung eingestuft wird. So nennen auch zwei weitere Lehrpersonen die Einzelarbeit als ineffektive Methode für die Menschenrechtsbildung. Als weniger geeignete Methoden werden ebenfalls der Frontalunterricht, diejenigen Methoden mit dem primären Ziel der Wettbewerbsfähigkeit sowie « des méthodes plus restrictives auxquelles il faut se conformer car elles existent depuis longtemps [et] des méthodes plus traditionnelles qui excluent les discussions sur des sujets importants » aufgezählt. Eine weitere Lehrperson vertritt die Meinung, dass die Wahl der geeigneten Methode jeweils abhängig sei von der Anzahl Schülerinnen und Schüler sowie vom Schulfach: « [C]ela depend [sic] du nb d'élèves ainsi que du type de cours…en math, en français et en bio, on ne peut pas utiliser les mêmes méthodes étant donné les notions à inculquer. »

3.2.5 Hauptkategorie *Unterstützungsmöglichkeiten*

Die Hauptkategorie *Unterstützungsmöglichkeiten* besteht aus den vier Oberkategorien *Externe Partnerinstitutionen – Gestaltung des Angebots*, *Unterstützungsmöglichkeiten der befragten Personen, Aus- und Weiterbildung* sowie *Idee/Vorstellung zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung*. Diese werden nachstehend etwas genauer betrachtet.

Oberkategorie *Externe Partnerinstitutionen – Gestaltung des Angebots*

Um zu erfahren, wie sich die teilnehmenden Personen die Angebote der externen Partnerinstitutionen vorstellen, um davon profitieren zu können, wird den Schulleitenden und den Lehrpersonen die folgende Frage gestellt: « Comment les séquences pédagogiques des institutions partenaires externes devraient être conçues, et ce afin qu'elles puissent être réutilisées ou plus aidantes pour vous ? » Die Befunde werden wieder getrennt nach den Schulleitenden und den Lehrpersonen aufgeführt.

Die genannte Frage wird von zehn Schulleitenden nicht beantwortet. Von den 15 antwortenden Schulleitungspersonen gibt eine Person an, dass sie diese Frage nicht beantworten könne. Drei Schulleitungspersonen vertreten die Ansicht, dass die Angebote der externen Partnerinstitutionen zusammen mit Personen aus dem Schulbereich erarbeitet werden müssen. Dies verdeutlichen die folgenden Zitate:

- « Ces séquences doivent être construites en collaboration avec les partenaires de l'école. »
- « Elles devraient être élaborées en collaboration avec les milieux scolaires, voire avec les groupes santé des établissements scolaires, adaptées à la spécificité de l'établissement (mono ou multi-sites, primaire, secondaire, primaire et secondaire, plutôt rural, urbain ou mixte, nombre d'élèves, etc.). »
- « En collaboration avec des enseignants de l'âge du public cible. »

Im zweiten Zitat wird erwähnt, dass die Angebote an die jeweilige Schule angepasst sein sollen. Ebenfalls eine Anpassung der Angebote, jedoch an das Alter der Lernenden, erwähnen zwei weitere Schulleitungspersonen: « Il devrait pouvoir avoir des séquencés régulières (au moins chaque année) comme rappel et adaptée à l'âge des enfants » sowie « [e]lles doivent être adaptées à l'âge des élèves et être 'clés [en] main' pour les enseignants ». Auch eine andere Schulleitungsperson wünscht sich, dass die Unterrichtseinheiten fixfertig vorhanden sind: « Prévoir des

séquences pédagogiques clés-en-main. » Material für die Lehrpersonen und die Lernenden erhofft sich auch eine weitere Schulleitungsperson: « Un livre du maître et une brochure pour l'élève devrait être conçus pour qu'il reste une trace des séquences accomplies. » Weiter nennen zwei Schulleitende, dass die Angebote mit den Schulprogrammen verknüpft sein sollen. Drei Schulleitende stellen sich die Angebote der externen Partnerinstitutionen wie folgt vor, damit sie von diesen profitieren können: Die Angebote sollen interaktiv sein, können angepasste Filme und Konferenzen sowie Geschichten beinhalten oder sind eine « sous forme de théâtre avec participation des élèves ». Obwohl eine Schulleitungsperson das Material und die Inhalte der externen Angebote als wichtig erachtet, so findet sie dennoch, dass der Umsetzung die bedeutendere Rolle zukomme:

> Le matériel et son contenu sont importants mais il s'agit surtout de s'approprier ces éléments et leur mise en œuvre. Prévoir des stages d'observations et de sensibilisation permettant d'observer l'action des pédagogues/animateurs et les réactions auprès du public/des élèves (relances, recentrage, dynamisme et moyens pour atteindre les objectifs définis).

Eine andere Schulleitungsperson ist der Ansicht, dass es nicht auf die Unterrichtseinheiten darauf ankomme, sondern dass der Bezug zum alltäglichen Leben in der Schule hergestellt werden kann: « [À] mon avis, ce ne sont pas des séquences pédagogiques qui doivent être mises en place, mais plutôt un travail continu au fil de la vie de classe quotidienne ou en opportunité par l'étude d'un sujet dans une discipline. » Weiter wünscht sich eine Schulleitungsperson, dass die Angebote der externen Partnerinstitutionen vom Kanton mitfinanziert werden: « Elles devraient être prise en charge financièrement par le canton. »

Bei den Lehrpersonen beantworten 14 von 30 teilnehmenden Personen die Frage nicht. Fünf weitere Lehrpersonen geben an, dass sie die Frage nicht beantworten können, eine davon aufgrund der Fächer, die sie unterrichtet: « [D]ans mes branches je ne peu [sic] pas vraiment vous répondre. » Drei Lehrpersonen wünschen sich, dass die Angebote der externen Partnerinstitutionen an das Alter der Schülerinnen und Schüler angepasst sind. Ihre Aussagen veranschaulichen dies:

- « Bien cibler l'âge des enfants auxquels elles s'adressent. »
- « Elles devraient être adaptées aux degrés des élèves. Elles devraient être envisagées selon des thématiques et une progression, ainsi chaque thématique pourrait être reprise et approfondie tout au long du cursus scolaire. »
- « En proposant des problématiques ciblées et tenant compte de l'âge des enfants. Proposer un fil rouge basé sur des documents divers. »

Auch drei weitere Lehrpersonen stellen sich vor, dass die Angebote der externen Partnerinstitutionen für sie hilfreicher wären, wenn Aktivitäten zu verschiedenen Themen zur Verfügung stehen würden:

- « Avoir des objectifs précis en lien avec les sujets traités, une marche à suivre et des fiches prêtes à l'emploi avec corrigé. »
- « [L]orsqu'il y a une approche toute prête et faillie à mettre en œuvre dans les classes. »
- « Une banque d'activités à choix offrant une grande souplesse. »

Eine weitere Lehrperson wünscht sich Angebote, die in Verbindung mit ihrem Fach Biologie stehen. Als weitere Anregungen für die Gestaltung der Angebote der externen Partnerinstitutionen werden folgende Vorschläge gemacht:

- « Avec des intervenants extérieurs venant témoigner de ce qu'ils ont vécu, des projections de films. »
- « Elles devraient être courtes et faire référence à des situations vécues. »
- « Mettre les élèves en action, leur faire sentir les difficultés. [D]es documents simples et attractifs. »

Zudem wünscht sich eine Lehrperson aus Kostengründen, dass die externen Partnerinstitutionen in die Schulklassen kommen: « Idéalement, il faudrait que ces partenaires puissent venir dans notre établissement puisque nous ne pouvons pas aller là où ils sont actifs (déplacement trop chers). »

Oberkategorie *Unterstützungsmöglichkeiten der befragten Personen*

Um herauszufinden, welche Hilfen sich die befragten Personen im Bereich Menschenrechtsbildung wünschen, werden die Schulleitenden und die Lehrpersonen gefragt, welche Unterstützungsmöglichkeiten sie benötigen. Als weitere Frage wird in der Unterkategorie *Beitrag des SKMR* gefragt, was das SKMR zur Unterstützung beitragen könne. Die Ergebnisse werden nachstehend zuerst zu den Unterstützungsmöglichkeiten und anschliessend zum Beitrag des SKMR aufgeführt.

Die Schulleitenden werden gefragt: « Comment les établissements scolaires dans l'ensemble et/ou le personnel enseignant, peuvent-ils être soutenus dans la mise en œuvre de l'éducation aux droits humains ? » Diese Frage wird von 19 Schulleitenden beantwortet. Eine Schulleitungsperson gibt an, dass sie diese Frage nicht beantworten könne, diese aber eine Überlegung wert sei. Vier Schulleitende wünschen sich Materialien, mit denen sie arbeiten können, wie folgende Beispiele zeigen:

- « Matériel didactique et pédagogique à disposition. »
- « Par des formations et la mise à disposition de moyens d'enseignement. »
- « Par de la formation et de la mise à disposition de matériel. »
- « Par la mise à disposition de séquences préparées. »

Zudem erhoffen sich mehrere Schulleitungspersonen, dass die Materialien Bezug nehmen auf das Unterrichtsprogramm: « [F]acilités d'accès et lien avec les programmes » oder « [i]ntégration de ce thème dans la matière des cours au programme (histoire, citoyenneté,…) ». Wie bereits an zwei Zitaten aufgezeigt, sind die Schulleitenden der Ansicht, dass sie und die Lehrpersonen durch Schulungen unterstützt werden können. Dies wünschen sich auch noch weitere Schulleitende, wie folgende Äusserungen zu den Unterstützungsmöglichkeiten zeigen:

- « [F]ormation à la médiation. »
- « Journées pédagogiques, conférences, ressources théoriques, etc. »
- « [P]romouvoir la formation. »

Mit Hilfe der Weiterbildungskurse können die Lehrpersonen ermutigt werden, vermehrt zum Thema Menschenrechtsbildung zu arbeiten, wie folgendes Zitat verdeutlicht: « Des formations continues pourraient aborder l'éducation aux droits humains afin d'encourager les enseignants à travailler plus régulièrement ce thème. » In den Schulungen könnten die Schulleitungs- und

Lehrpersonen erfahren, was an anderen Schulen zur Menschenrechtsbildung gemacht wird und davon profitieren: « [P]ar des suggestions, des expériences vécues dans d'autres établissement. » Dies könnte ebenfalls durch folgende Unterstützungsmöglichkeit gefördert werden: « [O]ffrir des stages d'observation. » Nach einer Schulleitungsperson sollen insbesondere diejenigen Personen unterstützt werden, welche die wenigsten Möglichkeiten haben, sich dem Thema Menschenrechtsbildung zu nähern: « Par un soutien aux personnes qui sont le moins à l'aise pour aborder ce domaine. » Weiter erhoffen sich zwei Schulleitungspersonen, dass die Schulen bei der Entwicklung von spezifischen Projekten unterstützt werden, auch finanziell: « Par la mise sur pied et le fina[n]cement de projets concrets d'intervention dans les classes » sowie « [q]ue les finances soient disponible pour créer des projets ». Finanzielle Unterstützung möchte auch eine weitere Schulleitungsperson haben, wie folgendes Zitat zeigt: « Par des aides financières ou prise en charge totale des frais. » Ebenso wünschen sich auch zwei weitere Schulleitungspersonen finanzielle Unterstützung, um mit externen Partnerinstitutionen zusammenarbeiten zu können: « Mettre des projets à disposition des établissements avec des intervenants adéquats. Soutien financier pour engager des intervenants compétents » und « [s]outien de ressources externes et intervention de ces personnes ». Eine weitere Schulleitungsperson sieht als Unterstützungsmöglichkeit nicht nur verschiedene Mittel, sondern auch Zeit: « Donner du temps et des moyens. » Eine andere Schulleitungsperson ist allerdings der Ansicht, dass keine zusätzlichen Mittel zur Unterstützung nötig seien, sondern die Menschenrechtsbildung durch die Einstellung der Lehrpersonen gefördert werden kann: « Des moyens supplémentaires ne sont pas forcément nécessaires. C'est une attitude générale et la conviction des enseignants qui sont déterminantes. » So findet auch eine weitere Schulleitungsperson, dass die Schulleitungs- und Lehrpersonen vermehrt auf das Thema Menschenrechtsbildung sensibilisiert werden sollen: « [D]avantage de sensibilisation. »

Die Frage « Comment le Centre suisse de compétence pour les droits humains (CSDH) pourrait y contribuer ? » beantworten 15 Schulleitungspersonen. Davon geben zwei Schulleitende an, die Frage nicht beantworten zu können. Die von den Schulleitungspersonen vorgeschlagenen Unterstützungsmöglichkeiten des SKMR beziehen sich hauptsächlich auf Schulungs- und Materialangebote, wie folgende Beispiele verdeutlichen:

- « En mettant à disposition des catalogues de séquences ! »
- « En nous suggérant régulièrement des activités pédagogiques et en mettant à disposition des intervenants ayant l'habitude de s'adresser à des jeunes élèves et des adolescents. »
- « En offrant surtout de la formation. »
- « En organisant des formations et en proposant des séquences d'apprentissages. »
- « En proposant des séquences didactiques, en mettant à disposition des intervenants animateurs et/ou conférenciers. »
- « En soutenant les enseignants dans leur réflexion et en les accompagnant dans la mise en place d'activités. »

Eine Schulleitungsperson schlägt weiter vor, dass der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR eine Kommission gründen könnte, in welcher die Bedürfnisse gesammelt und Erfahrungen ausgetauscht werden können: « En mettant en place une commission composée des partenaires afin de recueillir les besoins et les pistes de travail. » Eine andere Schulleitungsperson erhofft sich vom SKMR politische Unterstützung:

> [I]nfluencer les responsables politiques pour que les moyens soient mis à disposition. La Confédération soutient financièrement l'éducation au sport… tout comme l'Armée (en créant parfois certaines confusion[s]). Des budgets pourraient être spécifiquement dédiés à l'éducation aux droits humains et à la Paix.

Zwei Schulleitungspersonen finden es zuallererst wichtig, dass das SKMR besser auf sich aufmerksam macht, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

> Je ne connaissais pas ce centre jusqu'à la lecture de cette question. En lisant sur internet leurs compétences, il me semble que serait une belle contribution. Il est toutefois nécessaire que ce Centre se fasse mieux connaitre !!!

Bei den Lehrpersonen antworten 23 der teilnehmenden Personen auf die Frage: « Comment pourriez-vous être soutenu-e dans la mise en œuvre de l'éducation aux droits humains ? » Drei Lehrpersonen geben an, dass sie keine Ideen haben, wie sie unterstützt werden könnten. Und eine Lehrperson ist der Ansicht, dass sie keine Unterstützung brauche: « [D]ans mes cours il me semble que j'en fais pas mal. » Den meisten Lehrpersonen wären mit Unterrichtsmaterialien im Bereich der Menschenrechtsbildung am ehesten geholfen, wie folgende Beispiele verdeutlichen:

- « Avec du matériel prêt à l'emploi et des exemples concrets en lien avec les sujets traités. »
- « Avec un dossier complet pédagogique. »
- « Avoir du matériel varié, car nous retrouvons facilement le même matériel tous les ans ou tous les 2 ans ! »
- « Brochures, activités adaptées aux élèves. »
- « Matériel. »

Neben den Materialien bringt eine Lehrperson den Vorschlag an, auch finanziell unterstützt zu werden: « Avec une banque de données des ressources disponibles mais aussi avec des financements facilitant les déplacements et les visites pour les élèves de zone périphériques. » Zudem möchten drei Lehrpersonen in der Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen unterstützt werden:

- « Avec des interventions ponctuelles de personnes qui viennent mettre les enfants en situation. »
- « Avoir des animateurs formés, neutres. »
- « [U]n intervenant externe qui vient faire une animation. »

Weiter wünscht sich eine Lehrperson, dass ihr im Falle einer aussergewöhnlichen Situation konkrete Hilfen zur Verfügung stehen würden: « Plus d'aide concrète lorsqu'une situation exceptionnelle se présente en classe. » Dazu könnte beispielsweise auch ein Informationstag dienen, wie dies von einer anderen Lehrperson als Unterstützungsmöglichkeit angesehen wird:

> Par une information dispensée lors d'une journée pédagogique d'établissement qui permettrait à la fois d'agir sur les enseignants qui donnent les cours en classe et l'ensemble de l'établissement dont chacun est partie prenante pour les décisions de gestion des conflits/respect des droits.

Weiter ist eine Lehrperson der Ansicht, dass sie mit Weiterbildungskursen im Bereich der Menschenrechtsbildung unterstützt werden könne: « [C]ours de formation continue HEP. » Eine Lehrperson merkt dazu an, dass die Weiterbildungskurse an die Wirklichkeit und an die Lehrmittel angepasst sein müssen: « Par une formation continue adaptée à la réalité du terrain et par des moyens d'enseignements qui permettraient une harmonisation de cet enseignement qui me

semble actuellement très aléatoire. » Zwei weitere Lehrpersonen würden sich wünschen, dass ihnen mehr Zeit für die Menschenrechtsbildung zur Verfügung stehen würde: « Avec davantage de matériel adapté et plus de temps… :-) » sowie « [a]voir davantage de temps dans nos plans d'études ».

Auf die Frage « Comment le Centre suisse de compétence pour les droits humains (CSDH) pourrait y contribuer ? » geben 24 Lehrpersonen eine Antwort. Eine Lehrperson ist der Ansicht, dass sie von Seiten des SKMR keine Unterstützung benötige: « Nous avons déjà pas mal de documentation disponible (matériel scolaire et sites internet). » Sieben Personen geben an, dass sie nicht wissen, was das SKMR zur Unterstützung beitragen könnte. Dies könnte daran liegen, dass einige dieser Lehrpersonen das Schweizerische Kompetenzzentrum für Menschenrechte nicht kennen, wie anhand von folgendem Zitat verdeutlicht wird: « Je ne sais pas. Jusqu'à aujourd'hui, je n'avais jamais entendu parler du CSDH. Je ne sais pas ce que ce centre fait exactement. » Aus diesem Grund sind auch zwei weitere Lehrpersonen der Ansicht, dass sich das SKMR bekannt machen muss, wie folgendes Beispiel zeigt: « En se faisant connaitre et en associant à son site une page pédagogique par exemple. » Vielleicht wird aus diesem Grund von drei weiteren Lehrpersonen vorgeschlagen, dass der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR sich und seine Aktivitäten an den Schulen vorstellen sollte:

- « En faisant des interventions dans les établissements scolaires. »
- « En venant présenter ses activités dans les établissements. »
- « Peut-être sous forme de journée pédagogique au sein des établissements, proposants différents approches ou ateliers adaptés aux âges des différents cycles. »

So könnte sich auch eine andere Lehrperson, die das SKMR nicht kennt, vorstellen, dass der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR eine beratende Funktion übernehmen würde:

> Je ne connais pas le domaine de compétence de ce centre. Néanmoins, je pense que si un soutien est nécessaire, il doit passer par une consultation élargie à laquelle des représentants du corps enseignant (tous degrés confondus) doivent participer, car sans l'adhésion de cette base l'enseignement des droits humains se fera difficilement.

Der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR soll jedoch nicht nur den Lehrpersonen beratend zur Seite stehen, sondern ihnen auch in den Schulklassen als Unterstützung dienen, in dem mit den Schülerinnen und Schülern verschiedene Aktivitäten durchgeführt werden. Dies wird nämlich von zwei weiteren Personen vorgeschlagen: « Proposer des interventions dans les classes avec des ateliers, par exemple. » Zudem könnte der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR eine unterstützende Funktion übernehmen, wenn er Unterrichtsmaterialien entwickeln würde, die an das Alter der Lernenden angepasst und zudem auch günstig zu erwerben sind. Vier Lehrpersonen äussern sich diesbezüglich wie folgt:

- « En créant ce matériel et en le distribuent à bon prix dans les écoles. »
- « [M]atériel pédagogique [,] film. »
- « Par de suggestions d'activités concrètes, des animations pour plusieurs classes des mises en situation ou des ateliers théâtres. »
- « Recherche d'activités variées et adaptées aux petits aussi et non seulement des choses pour les grands ! »

Neben der Erstellung von Unterrichtsmaterialien würden es zwei Lehrpersonen auch sinnvoll finden, wenn durch den Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR die Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen erleichtert werden könnte. Drei Lehrpersonen würden es als Unterstützung betrachten, wenn der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR Weiterbildungskurse anbieten würde. Diese Wünsche, die von den Lehrpersonen als Unterstützungsmöglichkeiten des Bereichs Menschenrechtsbildung des SKMR angesehen werden, werden mit folgendem Zitat nochmals verdeutlicht:

> En organisant notamment des visites subventionnées, en créant une base de données de séquences disponibles en ligne, en offrant de la formation continue sur le thème aux enseignants en partenariat par exemple avec les Hautes Ecoles Pédagogiques.

Oberkategorie *Aus- und Weiterbildung*

Um herauszufinden, wie die Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung im Bereich Menschenrechtsbildung unterstützt werden können, werden die Schulleitenden gefragt: « Comment le personnel enseignant peut-il être soutenu durant sa formation initiale et ensuite par la formation continue dans le domaine de l'éducation aux droits humains ? » 17 Schulleitungspersonen beantworten diese Frage. Davon geben drei Schulleitende an, dass sie diese Frage nicht beantworten können. Einige Schulleitungspersonen sind der Ansicht, dass die Lehrpersonen mit Weiterbildungskursen an den Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen im Bereich Menschenrechtsbildung unterstützt werden können, wie die beiden folgenden Aussagen zeigen: « C'est devrait être des offres des HEP » und « [e]n proposant des cours à l'IUFE ou dans les HEP, en proposant des lectures aux étudiants ». Neben den Weiterbildungskursen an den Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen werden noch weitere Weiterbildungsmöglichkeiten von den Schulleitenden als Unterstützung aufgeführt, wie die folgenden Aussagen beispielhaft verdeutlichen:

- « En proposant des cours ciblés, très interactif. »
- « [F]ormation à la médiation/formation à la méthode Gordon. »
- « [F]ormation continue, ateliers pratiques, matériel clés-en-main. »

Eine Schulleitungsperson erwähnt weiter, dass der Zugang zu den Weiterbildungen gefördert werden solle: « [F]avoriser l'accès aux formations continues. » Dies kann beispielsweise auch mit verschiedenen Mitteln geschehen, wie sie eine andere Schulleitungsperson nennt: « Par les moyens ad hoc, comme pour toute formation continue (congé, dégrèvements, attestation…). » Zudem sollen die Lehrpersonen überzeugt sein, dass jede Aktion im Bereich Menschenrechtsbildung notwendig ist: « En suivant des formations continues et en restant persuadés que chaque action n'est jamais de trop. » Eine weitere Schulleitungsperson ist der Ansicht, dass die Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung mit Interventionen unterstützt werden können: « Pour la formation continue, hors les cours données dans les HEP, la méthode la plus efficace à mes yeux sont des interventions dans les établissements scolaires. » So sieht es auch eine andere Schulleitungsperson als Unterstützungsmöglichkeit an, wenn zu Themen aus dem Bereich der Menschenrechtsbildung mit externen Personen zusammengearbeitet werden könnte: « En proposant aux enseignants que des intervenants spécialistes viennent en classe. » Die Zusammenarbeit mit externen Personen/Institutionen wird auch von zwei weiteren Schulleitungspersonen als Unterstützungsmöglichkeit für die Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung betrachtet, wie die beiden folgenden Zitate verdeutlichen:

- « [C]f la nécessité de formation initiale et de l'offre en stages d'observation dans la mise en œuvre de projet particulièrement bien construits, réfléchis et mis en œuvre par des enseignants/animateurs convaincus de l'impact de leur réalisation. »
- « Par une réflexion dans ce domaine en équipe et la préparation d'activités en commun. »

Bei der Fragebogenversion der Lehrpersonen gibt es im Gegensatz zu derjenigen der Schulleitenden zwei Fragen, eine zur Ausbildung und die andere in Bezug auf die Weiterbildung. Die Antworten der Lehrpersonen auf diese beiden Fragen werden im Folgenden analysiert.

Auf die Frage « Comment le futur personnel enseignant peut-il être soutenu dans le cadre de sa formation initiale dans le domaine de l'éducation aux droits humains ? » geben 20 Lehrpersonen eine Antwort. Davon gibt eine Lehrperson an, dass sie nicht wisse, wie die Lehrpersonen in der Ausbildung im Bereich Menschenrechtsbildung unterstützt werden können. Die meisten Lehrpersonen sind der Ansicht, dass an den Ausbildungsstätten Kurse zu Themen aus dem Bereich Menschenrechtsbildung angeboten werden sollen, die den zukünftigen Lehrpersonen als Unterstützung dienen würden: « Cours à l'IUFE » oder « par des cours donnés directement à la HEP ». Diese Kurse sollten « mieux adaptés » sowie « simples et constructifs » sein, damit sie für die angehenden Lehrpersonen von Nutzen sind. Als Beispiel für einen möglichen Kursinhalt wird von einer Lehrperson folgender Vorschlag geäussert: « En imaginant un cours qui lie des notions d'introduction à la science politique (contrat social, etc.), les droits de l'Homme et leur mise en abîme dans des activités à mener en classe dans les différents degrés de l'école obligatoire et au travers de différents disciplines. » Auch weitere Lehrpersonen schlagen vor, dass die sich in Ausbildung befindenden Lehrpersonen praktische Ideen und Materialien erhalten sollen:

- « En leur montrant ce qui existe en la matière et en les incitant à utiliser le matériel existant, voire à en créer… »
- « [I]dées pratiques à mettre en place en classe pour valoriser les droits de l'homme chaque jour [,] idées de leçons ponctuelles. »

Ebenso sollen die angehenden Lehrpersonen die Möglichkeit bekommen, Unterrichtseinheiten im Bereich der Menschenrechtsbildung in Schulklassen durchführen zu können, wie folgende zwei Antworten zeigen:

- « Cours et projets à mener/tester en classe exercice. »
- « En créant des séquences d'enseignement et du matériel directement utilisable pour enrichir, animer ou même provoquer une discussion autour de ces sujets. »

Auch eine weitere Lehrperson findet, dass es für die zukünftigen Lehrpersonen hilfreich wäre, wenn während der Ausbildung mehr Zeit für die Reflexion zur Verfügung stehen würde: « [P]eut-être plus de périodes pour en parler. » Vier andere Lehrpersonen sind der Ansicht, dass die Sensibilisierung der Menschenrechtsbildung für die Lehrpersonen, die sich in der Ausbildung befinden, eine wichtige Unterstützungsmöglichkeit darstelle. Die Sensibilisierung kann auf verschiedene Arten durchgeführt werden:

- « [A]vec des intervenants extérieurs qui pourraient témoigner et raconter leur parcours. »
- « Information de l'importance et formation de base aux droits humains, droits de l'enfant. Histoire de ces droits afin que les enseignants prennent conscience de leur importance. »
- « Par une présentation sur les sites de formation. »

- « Sensibilisation : informations concrètes sur ce qui se passe dans le monde, partage d'expériences avec des personnes directement concernées etc. »

18 Lehrpersonen beantworten die Frage « Comment pourriez-vous être soutenu-e par la formation continue dans le domaine de l'éducation aux droits humains ? » Davon geben zwei Lehrpersonen an, dass sie nicht wissen, wie sie in der Weiterbildung im Bereich Menschenrechtsbildung unterstützt werden können. Mehrere Lehrpersonen nennen als Unterstützungsmöglichkeiten Weiterbildungskurse, die beispielsweise an den Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen angeboten werden: « [A]voir de cours de formation continue. » Weiter werden von zwei Lehrpersonen auch einzelne Tage als Unterstützungsmöglichkeit vorgeschlagen, an denen alle Lehrpersonen teilnehmen müssen: « [P]ourquoi pas nous donner une journée de formation pour tous les enseignants du collège » sowie

> [n]ous nous contentons souvent de suivre une formation continue sur un sujet précis qui touche très concrètement notre enseignement. C'est pour cela que je propose la formule de la journée pédagogique qui toucherait l'ensemble des acteurs d'un établissement et qui obligerait chaque enseignant de s'y consacrer.

Drei Lehrpersonen sähen es als Unterstützung, wenn sie an den Weiterbildungen neue Ideen für Aktivitäten im Unterricht zum Bereich Menschenrechtsbildung bekommen würden:

- « Cela pourrait m'apporter de nouvelles idées d'activités et de thématiques. »
- « En suivant un cours qui montre concrètement comment mener des séquences d'enseignement en lien avec les sujets traités en classe. »
- « Essentiellement de manière pratique et dans l'optique d'activités construite dans une logique de progression. »

Die Lehrpersonen möchten jedoch nicht nur Ideen erhalten, sondern auch die Möglichkeiten haben, direkt in der Klasse arbeiten zu können: « Formation de qualité en cours d'emploi avec projets menés directement en classe » und « [i]ntervention en classe en lien avec le plan d'étude… ». Dies kann beispielsweise auch in der Zusammenarbeit mit externen Personen geschehen, was von zwei weiteren Lehrpersonen als Unterstützung angesehen wird: « [P]ar des intervenants extérieurs » und « [p]ropositions ou bien de gens qui viennent directement en parler dans les classes/les écoles ». Für eine andere Lehrperson wäre es eine Unterstützung, wenn die Weiterbildung finanziert und anerkannt wird: « Déjà financièrement et la reconnaissance. »

Oberkategorie *Idee/Vorstellung zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung*

Als zweitletzte Frage in der Online-Umfrage wird den Schulleitenden und den Lehrpersonen die Frage gestellt: « Avez-vous des idées ou des suggestions sur la façon dont les établissements scolaires et le personnel enseignant peuvent mettre en œuvre des séquences pédagogiques dans le domaine de l'éducation aux droits humains ? » Die Befunde werden nachstehend für die Schulleitenden und die Lehrpersonen getrennt betrachtet.

Bei den Schulleitenden wird diese Frage von 13 teilnehmenden Personen beantwortet. Drei Schulleitende geben an, dass sie keine Idee hätten, wie die Menschenrechtsbildung im Unterricht erfolgreich umgesetzt werden könnte. Mehrere Schulleitende finden, dass die Integration von Menschenrechtsbildung in alle Schulfächer oder in ein Schulprojekt zu dessen erfolgreichen Umsetzung beitragen würde. Dies verdeutlichen die beiden folgenden Beispiele: « En les intégrant dans leurs cours de GEO-HIS » und « [i]ntégrer le domaine de l'éducation aux droits humains

dans un projet d'établissement ». Eine Schulleitungsperson schlägt vor, dass der Schülerrat auch auf der Primarstufe angewendet werde: « [M]odèle de conseil d'élèves adapté aux élèves primaires dès la 5P. » Und eine Schulleitungsperson sähe es als erfolgreiche Umsetzung an, wenn die Lehrpersonen wüssten, dass ihnen bei spezifischen Themen externe Personen zur Verfügung stehen würden: « En proposant aux enseignants que des intervenants spécialistes viennent en classe [et] [e]n les soutenant lorsqu'il s'agit de sujets qui demande une connaissance particulière (histoire entre les conflits du Moyen Orient et ses conséquences par exemple). » Zwei Schulleitungspersonen finden, dass es zu einer erfolgreichen Umsetzung von schulischer Menschenrechtsbildung beiträgt, wenn die Anstösse von höheren Stellen kommen:

- « Il faut qu'outre par le biais de la formation initiale et la formation continue une impulsion, voire une contrainte soit donnée par le Département. »
- « Les projets d'établissement pourraient être suggérées par un niveau supérieur, pour des périodes définies : par ex. 'former un projet pour l'éducation à la paix' ou 'prévoir des actions éducatives sensibilisant les enfants sur le droit aux soins médicaux'. Les directions générales ou les élus politiques devraient donner ces impulsions (et accompagne de moyens pour permettra la réalisation des projets les plus audacieux ? L'argent n'est pas seulement le nerf de la guerre, c'est aussi valable pour la paix ! »

Eine Schulleitungsperson ist indessen der Ansicht, dass insbesondere die Einstellung zu einer erfolgreichen Umsetzung der Menschenrechtsbildung beiträgt:

> Comme je l'ai dit les outils ne sont pas l'essentiel mais l'attitude et les convictions. L'apprentissage du respect, de la tolérance peut être fait dans des petites actions ou de grands projets. Les activités peuvent être très variées : apprentissage de danses en couple ou collectives[,] activités en salle de Judo[,] jeux de coopération, jeux collectifs[,] projet de classe ou d'école.

Besonders wichtig scheint einer Schulleitungsperson für die erfolgreiche Umsetzung von schulischer Menschenrechtsbildung auch Folgendes zu sein: « Les droits de l'Homme doivent être intégrés à la vie quotidienne/ils doivent être vécus quotidiennement. »

Bei den Lehrpersonen wird die genannte Frage von 19 teilnehmenden Personen beantwortet. Davon geben fünf Lehrpersonen an, dass sie keinen Vorschlag für eine erfolgreiche Umsetzung von schulischer Menschenrechtsbildung haben. Und eine Lehrperson antwortet zwar mit „Ja", erläutert dann jedoch ihre Idee nicht. Um Menschenrechtsbildung erfolgreich umsetzen zu können, schlagen zwei Lehrpersonen vor, dass die Menschenrechtsbildung an Weiterbildungstagen ein Thema sein könnte, wie am folgenden Beispiel verdeutlicht wird: « Cela pourrait être le thème d'une journée pédagogique ou d'une année scolaire. » Zugleichen äussern mehrere Lehrpersonen den Vorschlag, die Menschenrechtsbildung in ein Schulprojekt zu integrieren:

- « En les intégrant à un projet d'établissement. »
- « Eventuellement projet d'établissement, création d'une charte d'établissement et la faire vivre par la suite. »
- « Prévoir une période de 3 mois avec un sujet précis et tout l'établissement y participe par exemple. »

Als Schulprojekt kann auch folgende Idee einer Lehrperson angesehen werden, die in ihren Augen zu einer erfolgreichen Umsetzung von Menschenrechtsbildung beitragen würde: « [F]aire travailler des petites et des grandes classes ensemble [et] faire établir des règles par toutes les classes ensemble que les grands entendent les souhaits des petits. » Auch eine weitere Lehr-

person denkt, dass der Einbezug der Schülerinnen und Schüler zu einer erfolgreichen Umsetzung von Menschenrechtsbildung verhelfen würde: « Créer des séquences qui font réfléchir les élèves à ce sujet, en lien avec le programme. » Zwei weitere Lehrpersonen sind der Ansicht, dass es zu einer erfolgreichen Umsetzung der Menschenrechte kommt, wenn sowohl mit anderen Lehrpersonen als auch mit anderen Schulen und externen Personen zusammengearbeitet wird. Diese Vorschläge werden wie folgt geäussert:

- « Créer un groupe cantonal voir plus large romand ou suisse composé d'enseignants délégués représentant les diverses région pour rédiger une sorte de manifeste ou plan d'action puis entreprendre des actions allant dans ce sens. »
- « [E]n participant à des débats entre établissements, favoriser l'intervention de personnes extérieures, mieux accueillir les nouveaux arrivants dans un établissement (élèves et enseignants). »

Auch bei den Lehrpersonen scheint die Einstellung gegenüber der Menschenrechtsbildung einen wichtigen Einfluss auf deren erfolgreiche Umsetzung zu haben, wie folgendes Zitat zeigt: « Il faut simplement le vouloir ! La question, c'est comment intéresser les enseignants à autre chose qu'au programme scolaire… » Dabei spiele jedoch nicht nur die Einstellung der Lehrperson eine wichtige Rolle, sondern auch diejenige des Schulleiters/der Schulleiterin: « Avoir un point de vue favorable de la direction et non pas qu'ils y soient opposés ou le fassent à contrecœur. »

3.2.6 Hauptkategorie *Schwierigkeiten der Menschenrechtsbildung*

Um zu erfahren, welchen Schwierigkeiten die Menschenrechtsbildung gegenübersteht, wurden die Schulleitenden und die Lehrpersonen bezüglich der Vorbehalte gegenüber und der Hindernisse der Menschenrechtsbildung befragt. Die Antworten auf diese zwei Fragen werden den Oberkategorien *Vorbehalte* und *Hindernisse* zugeordnet.

Oberkategorie *Vorbehalte*

Die Schulleitenden und die Lehrpersonen werden in der Online-Umfrage gefragt: « Face à quelles réserves/craintes avez-vous déjà été confronté-e-s concernant l'éducation aux droits humains ? » Die Antworten der teilnehmenden Personen werden im Folgenden getrennt für die Schulleitenden und die Lehrpersonen aufgeführt.

Diese Frage wird von zehn Schulleitungspersonen nicht beantwortet. Von den zehn antwortenden Schulleitenden geben zwei Personen an, dass sie bisher noch mit keinen Vorbehalten gegenüber der Menschenrechtsbildung konfrontiert wurden. Drei Schulleitende erwähnen, dass einige Eltern die Menschenrechte nicht respektieren und dadurch die Schülerinnen und Schüler bei der Behandlung dieses Themas in einen Konflikt geraten können, wie folgende Aussagen verdeutlichen:

- « La réaction de certains parents qui ne respectent pas les droits humains fondamentaux. Les élèves peuvent se trouver en conflit de loyauté avec leurs parents. »
- « L'intrusion dans l'éducation familiale qui relève de la sphère privée. »
- « [R]isque de prendre une position forte qui peut heurter les valeurs familiales transmises/promulguées par les parents (conflit de territoire). »

Aber nicht nur die Vorurteile der Eltern können als Vorbehalte gegenüber der Menschenrechtsbildung angesehen werden, sondern auch « [l]es préjugés de certains partenaires ou enseignants. » In Bezug auf die externen Partnerinstitutionen wird von einer Schulleitungsperson Folgendes als Vorbehalt aufgeführt: « L'appropriation de ces sujets auprès des écoles de certains organismes d'entraide pour obtenir des fonds. » Eine weitere Schulleitungsperson äussert, dass sich die Vorbehalte nicht direkt auf das Thema Menschenrechtsbildung beziehen würden, sondern auf die Umstände der Lehrpersonen:

> Les craintes ou réserves ne portent jamais sur ce sujet. Par contre pour quelques enseignants (par forcément dans mon établissement, avant d'être directeur j'ai été inspecteur de l'enseignement primaire et j'ai rencontré de nombreux enseignants) le changement d'attitude face à des élèves ayant de problèmes est parfois difficile.

Mit der Behandlung des Themas Menschenrechtsbildung können die Lernenden die Autorität der Lehrpersonen in Frage stellen, was bei den Lehrpersonen zu Vorbehalten gegenüber der Menschenrechtsbildung führt: « [U]n sujet de plus, transversal, et parfois dans les exemples concrets : remise en question de l'autorité de l'enseignant. » Als weiteren Vorbehalt gegenüber der Thematisierung von Menschenrechtsbildung im Unterricht wird von zwei Schulleitungspersonen die fehlende Zeit aufgeführt: « [G]estion du temps (le domaine est passionnant et peut supplanter d'autres disciplines scolaires,… par définition) » und « les enseignants ont un programme à suivre avec des objectifs à atteindre avec leurs élèves et pas forcément le temps de consacrer beaucoup de périodes à cette thématique ». Mit diesen Vorbehalten kann auch ein weiterer geäusserter Vorbehalt in Zusammenhang gebracht werden: « [L]a surcharge. » Von mehreren Schulleitungspersonen wird zudem geäussert, dass mit der Durchführung von Menschenrechtsbildung niemand stigmatisiert werden soll. Dies wird anhand folgender geäusserter Vorbehalte verdeutlicht:

- « Aux craintes de stigmatisation, d'un certain ‚extrémisme'. »
- « [R]isque de 'toucher' un-e élève dont le passé est sensible. Prévoir les moyens d'accompagnement et d'aide. »

Als weitere Vorbehalte gegenüber der Menschenrechtsbildung werden folgende Schwierigkeiten geäussert:

- « Difficultés d'intégration de certains migrants – revendications déplacées. »
- « Difficultés de la différence du point de vue religieuse et culturelle (plus particulièrement le monde musulman). »

Zwei weitere Schulleitende nennen ebenfalls religiöse Aspekte, die zu Vorbehalten gegenüber der Menschenrechtsbildung führen: « L'aspect sectaire » und « risque de noyautage par des groupes portant de valeurs ‚non partagées' – prosélytisme ».

Bei den Lehrpersonen beantworten zehn teilnehmende Personen die Frage bezüglich der Vorbehalte gegenüber Menschenrechtsbildung nicht. Sechs von den 20 antwortenden Lehrpersonen gaben an, dass sie bisher noch nicht mit Vorbehalten gegenüber der Menschenrechtsbildung konfrontiert wurden. Eine dieser Lehrpersonen ergänzte ihre Aussage mit folgender Bemerkung:

> Aucune ! Les élèves sont ouverts et curieux, les personnes que j'ai contactées afin qu'elles viennent témoigner ont toujours accepté avec enthousiasme, aucun parent ne m'a jamais fait de remarque négative et la direction de mon établissement m'a toujours soutenue en me laissant toute liberté.

Diese positive Einstellung gegenüber der Menschenrechtsbildung stellen jedoch nicht alle Lehrpersonen fest. So nennt eine Lehrperson, dass die Schülerinnen und Schüler Vorbehalte aufweisen: « [L]es élèves n'ont pas toujours envie d'apprendre et le fait le mettre une note triste. » Drei Lehrpersonen erwähnen ebenfalls, dass sie die Ansichten der Eltern als Vorbehalte gegenüber der Menschenrechtsbildung ansehen:

- « La crainte vient de la réception de la part de certains parents de la commune… »
- « Le regard des parents et la limite parfois fragile entre ouvrir la discussion et donner son point de vue/formater. »
- « On se heurte parfois vivement à des opinions des élèves (notamment sur la migration) qui en fait sont celles des parents. Il est difficile de placer parfois l'élève face à un conflit de loyauté entre école et famille. »

Dies kann vermehrt dazu führen, dass man nicht wisse, wie eine Diskussion ausgehen wird: « C'est une vaste sujet et lorsque l'on ouvre le débat on ne sait pas comment l'arrêter. Thème important mais chronophage. » Der Zeitmangel wird auch von zwei weiteren Lehrpersonen als Vorbehalt gegenüber der Menschenrechtsbildung betrachtet, wie eine Beispielsaussage verdeutlicht: « Le temps pas suffisant pour aborder toutes les matières du PER. » Aber nicht nur mit der Zeit sondern auch mit folgenden Vorbehalten haben die Lehrpersonen zu kämpfen:

- « Le respect de chaque culture n'est pas toujours facile à mettre en parallèle avec la notion des règles de notre école, de notre société. »
- « Manque d'adéquation à la situation à laquelle il a fallu faire face, trouver la bonne attitude, les paroles justes, les meilleures solutions. »
- « Pas toujours facile à gérer au sein de la classe. »

Was mit dem ersten Zitat gemeint ist, kann anhand des folgenden Beispiels verdeutlicht werden, das eine andere Lehrperson erwähnt: « [L]ors de médiation, j'ai été confrontée à la religion musulmane : fille qui a peur de rentrer en vacances dans son pays pour être mariée. » Eine andere Lehrperson äussert Vorbehalte gegenüber der Menschenrechtsbildung, weil kleine Kinder noch nicht reif genug seien, um mit ihnen Menschenrechtsbildung behandeln zu können: « Les petits élèves (4 à 6 ans) n'ont pas encore la maturité nécessaire pour prendre du recul, analyser certains événements. » Als weitere Vorbehalte nennt eine Lehrperson: « Des idées reçues, une stagnation des idées, peu d'ouverture sur certains sujets. » Wie bereits bei den Schulleitenden so äussert auch eine Lehrperson die Befürchtung, dass aufgrund der Durchführung von Menschenrechtsbildung die Schülerinnen und Schüler die Lehrperson nicht mehr als Autoritätsperson ansehen würden. Aus diesem Grund ist diese Lehrperson der Ansicht, dass die Lernenden nicht nur ihre Rechte kennen, sondern dabei auch ihre Pflichten nicht vergessen dürfen:

> Que les enfants n'aient que des droits et qu'ils en oublient les devoirs… Ce problème est récurrent… Il y a beaucoup de craintes (aussi chez les membres de la direction) que l'on laisse trop la parole aux enfants et que l'enseignant perde de son autorité.

Oberkategorie *Hindernisse*

Bei der Frage « Selon vous, quels sont les obstacles rencontrés quant à l'éducation aux droits humains ? » handelt es sich um eine Mehrfachauswahl-Aufgabe (Multiple Choice), bei der die teilnehmenden Personen mehrere für sie zutreffende Antwortmöglichkeiten auswählen können. Die Befunde werden nachstehend für die Schulleitenden und die Lehrpersonen getrennt ausgewertet.

Die Schulleitenden sehen die folgenden Möglichkeiten als Hindernisse für die Menschenrechtsbildung:

Tab. 40: Kreuztabelle zur Oberkategorie *Hindernisse – Schulleitende*

			Ja	Nein	Gesamt
Hindernisse	Menschenrechtsbildung ist kein eigenes Fach	Anzahl	11	14	25
		In %	44.00	56.00	100.00
	Grenze zwischen Erziehung (Privatsphäre) und Anleitung (Öffentlichkeit, Schule)	Anzahl	17	8	25
		In %	68.00	32.00	100.00
	Fehlende Verbindlichkeit und Kontrolle der Implementierung von Menschenrechtsbildung	Anzahl	3	22	25
		In %	12.00	88.00	100.00
	Wenig verfügbares Material	Anzahl	8	17	25
		In %	32.00	68.00	100.00
	Finanzen	Anzahl	10	15	25
		In %	40.00	60.00	100.00
	Mangelndes Angebot von Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Lehrpersonen	Anzahl	14	11	25
		In %	56.00	44.00	100.00
	Mangelndes Angebot von Menschenrechtsbildung in der Weiterbildung von Lehrpersonen	Anzahl	15	10	25
		In %	60.00	40.00	100.00
	Weiteres	Anzahl	1	24	25
		In %	4.00	96.00	100.00
Gesamt		Anzahl	79	121	200
		In %	39.50	60.50	100.00

Aus Tab. 40 ist ersichtlich, dass 17 Schulleitungspersonen die *Grenze zwischen Erziehung (Privatsphäre) und Anleitung (Öffentlichkeit, Schule)* als Hindernis für die Menschenrechtsbildung ansehen (68.00%). 15 Schulleitende sind der Ansicht, dass das *Mangelnde Angebot von Menschenrechtsbildung in der Weiterbildung von Lehrpersonen* ein Hindernis darstelle (60.00%). Als

weiteres Hindernis wird von 14 Schulleitungspersonen auch das *Mangelnde Angebot von Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Lehrpersonen* angesehen (56.00%). Alle weiteren vorgegeben Hindernismöglichkeiten werden von weniger als der Hälfte aller teilnehmenden Lehrpersonen als Hindernis betrachtet. Eine Schulleitungsperson (4.00%) nennt unter der Antwortmöglichkeit *Weiteres* einen Fakt, den sie ebenfalls als Hindernis für die Menschenrechtbildung ansieht und der verändert werden muss: « [C]hangement de mentalité pour quelques enseignants. » Wird die Spalte mit den „Nein"-Stimmen betrachtet, so zeigt sich, dass 22 von 25 teilnehmenden Lehrpersonen die *Fehlende Verbindlichkeit und Kontrolle der Implementierung von Menschenrechtsbildung* nicht als Hindernis für die Menschenrechtsbildung wahrnehmen (88.00%). 17 Schulleitende empfinden es nicht als Hindernis, dass *Wenig verfügbares Material* für die Menschenrechtsbildung vorhanden ist (68.00%). Weiter sehen 15 Schulleitende die *Finanzen* nicht als Hindernis für die Menschenrechtsbildung (60.00%).

Die Lehrpersonen sehen folgende Möglichkeiten als Hindernis für die Menschenrechtsbildung:

Tab. 41: Kreuztabelle zur Oberkategorie *Hindernisse – Lehrpersonen*

			Ja	Nein	Gesamt
Hindernisse	Menschenrechtsbildung ist kein eigenes Fach	Anzahl	19	11	30
		In %	63.33	36.67	100.00
	Grenze zwischen Erziehung (Privatsphäre) und Anleitung (Öffentlichkeit, Schule)	Anzahl	13	17	30
		In %	43.33	56.67	100.00
	Fehlende Verbindlichkeit und Kontrolle der Implementierung von Menschenrechtsbildung	Anzahl	7	23	30
		In %	23.33	76.67	100.00
	Wenig verfügbares Material	Anzahl	16	14	30
		In %	53.33	46.67	100.00
	Finanzen	Anzahl	7	23	30
		In %	23.33	76.67	100.00
	Mangelndes Angebot von Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Lehrpersonen	Anzahl	18	12	30
		In %	60.00	40.00	100.00
	Mangelndes Angebot von Menschenrechtsbildung in der Weiterbildung von Lehrpersonen	Anzahl	11	19	30
		In %	36.67	63.33	100.00
	Weiteres	Anzahl	4	26	30
		In %	13.33	86.67	100.00

Gesamt	Anzahl	95	145	240
	In %	39.58	60.42	100.00

Wie in Tab. 41 zu erkennen ist, sehen 19 Lehrpersonen (63.33%) folgendes als grösstes Hindernis für die Menschenrechtsbildung: *Menschenrechtsbildung ist kein eigenes Fach*. Zwei dieser 19 Lehrpersonen kommentieren ihre Wahl mit den Begründungen: « Elle ne figure pas à l'horaire" und « mais en s'y référant par petites touches, c'est toujours possible ». 18 Lehrpersonen nehmen das *Mangelnde Angebot von Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Lehrpersonen* als Hindernis wahr (60.00%). Von 16 Lehrpersonen wird das *Wenig verfügbare Material* als Hindernis für die Menschenrechtsbildung angesehen (53.33%). Eine Lehrperson begründet ihre Wahl wie folgt: « Le matériel existe, mais son articulation dans un enseignement cohérent n'est pas toujours simple. » Alle anderen Antwortmöglichkeiten sehen weniger als 50% der Lehrpersonen als Hindernis. Vier Lehrpersonen (13.33%) fügen bei der Möglichkeit *Weiteres* Hindernisse hinzu, die sie für die Menschenrechtsbildung sehen. Drei dieser vier Lehrpersonen erwähnten unter anderem die fehlende Zeit als Hindernis für die Menschenrechtsbildung:

- « Manque de temps à l'horaire. »
- « [M]anque de temps, programmes trop chargés. »
- « On a déjà tellement de notions et messages à faire passer… manque de temps et per surchargé. »

Als vierter Hindernisgrund für die Menschenrechtsbildung sieht eine Lehrperson folgender an: « Difficulté, voire impossibilité, pour nous de profiter des expositions, conférences, films, spectacles ou autres car rien ne se fait jamais dans notre région et nous n'avons pas le moyens financiers pour nous déplacer. » Jeweils von 23 Lehrpersonen werden die *Fehlende Verbindlichkeit und Kontrolle der Implementierung von Menschenrechtsbildung* sowie die *Finanzen* als kein Hindernis für die Menschenrechtsbildung wahrgenommen (je 76.67%). Als kein Hindernis wird von 19 Lehrpersonen auch das *Mangelnde Angebot von Menschenrechtsbildung in der Weiterbildung von Lehrpersonen* gesehen (63.33%). Mehr als die Hälfte, nämlich 17 Lehrpersonen (56.67%), denken, dass die *Grenze zwischen Erziehung (Privatsphäre) und Anleitung (Öffentlichkeit, Schule)* kein Hindernis für die Menschenrechtsbildung darstelle. Dies wird von einer Lehrperson wie folgt begründet: « Non, l'école peut donner sa formation à ce sujet. »

Werden die Ergebnisse der Schulleitenden denjenigen der Lehrpersonen gegenübergestellt, so zeigt sich, dass das *Mangelnde Angebot von Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Lehrpersonen* von beiden Personengruppen als Hindernis angesehen wird. Die *Grenze zwischen Erziehung (Privatsphäre) und Anleitung (Öffentlichkeit)* und das *Mangelnde Angebot von Menschenrechtsbildung in der Weiterbildung von Lehrpersonen*, die von den Schulleitungspersonen als Hindernis angesehen werden, werden hingegen von den Lehrpersonen weniger als Hindernis wahrgenommen. Andererseits wird das *Wenig verfügbare Material*, das von den Schulleitungspersonen weniger als Hindernis eingestuft wird, von den Lehrpersonen als Hindernis angesehen. Als keine Hindernisse für die Menschenrechtsbildung gelten sowohl für die Schulleitenden als auch für die Lehrpersonen die *Fehlende Verbindlichkeit und Kontrolle der Implementierung von Menschenrechtsbildung* sowie die *Finanzen*.

3.2.7 Hauptkategorie *Abschluss*

Die Hauptkategorie *Abschluss* besteht lediglich aus der Oberkategorie *Bemerkungen/Ergänzungen*. Dazu gehört die Frage « Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ? Remarques ? », die den Schulleitenden und den Lehrpersonen am Schluss der Online-Umfrage noch gestellt wird. Je acht Schulleitende und acht Lehrpersonen nutzen die Gelegenheit, um noch abschliessende Bemerkungen anfügen zu können. Diese werden nachstehend kurz erwähnt.

Neben einzelnen Bemerkungen zum Fragebogen bzw. zu der Befragung selbst oder zum Interesse an den Ergebnissen werden von zwei Schulleitenden auch folgende Ergänzungen eingebracht:

- « L'apprentissage des droits humains doit se faire en tenant compte de l'âge des élèves. Pour l'école primaire il doit rester au niveau de quelques grands principes et l'apprentissage de la vie dans un groupe. Au secondaire les textes fondamentaux et des actions dépassant le cadre de l'école peuvent être plus efficacement mis en place. »
- « Les ressources proposés par la Fondation Education et Développement sont des outils précieux. Peut-être pourrait-on favoriser l'accès à ces ressources (jeux, séquences didactiques) pour les établissements scolaires, par exemple : achat d'un jeu par année scolaire, à découvrir avec les classes pour inciter à consacrer plus de temps à l'enseignement sur les Droits Humains. »

Ebenfalls fügen zwei Schulleitende kritische Bemerkungen zur Studie an:

- « Notion intéressante, mais où l'insérer parmi le PER, les disciplines, les ECR et autres ?? »
- « Quelle sera la suite donnée à cette enquête ? S'il n'y a pas de volonté de changement, cette étude sera, une fois encore, l'objet d'un rapport qui rejoindra d'autres constats restés 'lettres mortes'. C'est une question d'état d'esprit, de volonté et d'implication. Quelqu'un me disait hier : 'ce n'est pas un rapport sur le savoir-faire dont on a besoin, c'est le vouloir-faire'… et cela ne passe pas par une étude. Je souhaite donc que les décideurs et les leaders s'engagent avec conviction sur le chemin qui permettra de fédérer les savoirs-faire pour générer de nouveaux engagements, jusqu'ici insoupçonnés. L'homme a bien marché sur la lune, … on peut donc bien croire que les 'choses' peuvent changer sur terre. Cela serait vraiment un 'grand pas pour l'humanité'. »

Eine Schulleitungsperson schliesst den Fragebogen mit der Bemerkung ab: « Merci pour l'intérêt porté à ce vaste domaine. »

Auch bei den Lehrpersonen äussern sich einige Lehrpersonen zum Fragebogen bzw. zur Befragung selbst. Zwei Lehrpersonen bedauern, dass es für sie schwierig war, den Fragebogen zu beantworten, wie folgendes Beispiel zeigt:

> Il m'était très difficile de répondre à vos questions car j'enseigne des branches qui sont de moins en moins reconnues et où l'on ne pas forcément de ces sujets. J'aime dialoguer avec mes élèves, alors je découvre plein de choses et nous partageons beaucoup… c'est l'occasion de leur apprendre le respect de l'autre, le partage et apprendre à connaître ses émotions, les citer et apprendre à les citer.

Zwei Lehrpersonen fügen folgende Bemerkungen am Schluss der Online-Umfrage an:

- « [I]l nous faudrait plus de collaboration avec l'extérieur et surtout plus de temps ou moins de notions du per…car on est plus que surchargé avec tout ce que l'on doit faire si en plus on devait intégrer des cours spécifiques sur les droits humains. »
- « Les droits humains doivent être un sujet important au sein d'établissements scolaires et à tous les niveaux : élèves, enseignants, personnel, direction. Il ne s'agit pas de produire de grandes théories mais de savoir les appliquer au jour le jour. Il reste beaucoup à faire pour que les mentalités évoluent. »

Mit einer ähnlichen Aussage beendet auch eine weitere Lehrperson die Online-Umfrage: « Bravo pour cette étude, ce sujet commence à être un peu plus dans les discussions mais cela prendre du temps pour faire changer les gens… Patience ! »

V. HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Obwohl in der vorliegenden Studie gezeigt werden kann, dass die Menschenrechtsbildung sowohl Eingang in den Lehrplan als auch an die Schulen und in die Schulzimmer gefunden hat, wird aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchungen dieser Studie, die unter Ziffer IV aufgeführt und mit denen die Fragestellungen 1-3 beantwortet wurden, deutlich, dass vor dem Hintergrund der rechtlichen Verpflichtungen der bzw. der Empfehlungen an die Schweiz noch Handlungsbedarf im Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung in der Westschweiz besteht. Mit dem Lehrplan PER erfüllt die Schweiz selbst in der Westschweiz noch nicht die rechtlichen Verpflichtungen bzw. kommt noch nicht den internationalen Empfehlungen im Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung nach, weil zum einen Menschenrechtsbildung in vielen Bereichen und Schulstufen des Lehrplans PER nicht vorkommt, einige Schwierigkeiten in der Schulpraxis hinsichtlich des Einbezugs von Menschenrechtsbildung bestehen (z. B. fehlende Unterrichtszeit für Menschenrechtsbildung) und ein Bedürfnis in Schulen und bei Schulleitungs- und Lehrpersonen nach konkreten Unterstützungsmöglichkeiten wie Bewusstseinsbildung, Aus- und Weiterbildungsangebote, Beratung, Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen und Unterrichtsmaterialien existiert. Zum anderen müssen die Westschweizer Kantone Massnahmen zur Förderung der schulischen Menschenrechtsbildung in der Westschweiz ergreifen, da auf der Grundlage des Lehrplans PER mehrheitlich „Implizite Menschenrechtsbildung" und „Bildung im Geiste der Menschenrechte" zum Zuge kommen, obwohl gerade „explizite Menschenrechtsbildung" notwendig ist, um das Ziel der Menschenrechtsbildung – nämlich die Realisierung der Menschenrechte zu fördern – auch wirklich zu erreichen. Die Schweiz muss sicherstellen, dass die Westschweizer Kantone dies tun. Die Schweiz macht mit dem Lehrplan PER in der Westschweiz einen ersten Schritt in die richtige Richtung, auf den aber noch weitere Schritte selbst in der Westschweiz folgen müssen. Der Lehrplan PER bildet dafür sicherlich eine Grundlage, auf der man aufbauen kann.

Aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchungen werden daher abschliessend Handlungsempfehlungen abgeleitet, welche die schulische Menschenrechtsbildung in der Westschweiz weiter stärken können. Die Empfehlungen stützen sich auf die wichtigsten Befunde aus den Interviews mit den Expertinnen und Experten sowie der Online-Umfrage mit den Schulleitenden und Lehrpersonen, und werden soweit als möglich mit den Ergebnissen aus der Analyse der rechtlichen Grundlagen und des Lehrplans PER in Beziehung gesetzt.

Die aufgeführten Handlungsempfehlungen sind in die Bereiche „Plan d'études romand", „Bewusstseinsbildung", „Menschenrechtsbildung in der Schule", „Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen", „Aus- und Weiterbildung" sowie „Finanzielle Unterstützung" unterteilt und richten sich an den Bund und die Kantone sowie an die Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung. Die Handlungsempfehlungen tragen zur Beantwortung der vierten Fragestellung der vorliegenden Studie bei und sind dabei nicht als abschliessend zu betrachten.

1. Handlungsempfehlung im Bereich „Plan d'études romand"

Anhand der Analyse des Plan d'études romand (PER) konnte gezeigt werden, dass die Menschenrechtsbildung im PER implementiert ist (siehe Ziffer IV, Kapitel 2) und auch explizit erwähnt wird. So zeigte sich, dass die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und die Kinderrechtskonvention explizit als Inhalte aufgeführt sind (vgl. S. 22-23). Nach der in der Studie verwendeten Definition von Menschenrechtsbildung nach Müller gehören diese beiden Elemente zur „Explizi-

ten Menschenrechtsbildung". Zur Menschenrechtsbildung gehören nach Müller auch die „Implizite Menschenrechtsbildung" und die „Bildung im Geiste der Menschenrechte" – auch diese beiden Definitionsbereiche sind im PER enthalten: Aus dem Bereich „Implizite Menschenrechtsbildung" werden im PER besonders häufig die Elemente Medien, Gesundheit und (Grund-)Rechte/ Demokratie/Bürgerschaft/politische Partizipation genannt. Am meisten kommen im PER Elemente vor, die dem Definitionsbereich „Bildung im Geiste der Menschenrechte" zugeordnet werden können, wie beispielsweise die Elemente Kommunikationskompetenzen, Kooperative Zusammenarbeit/Gruppenarbeit und Kritisches Denken, zu denen in der Analyse des PER die meisten Verbindungen hergestellt werden konnten (vgl. S. 21-33). Somit bietet der PER für die Lehrpersonen und Schulleitenden einige Anhaltspunkte für die schulische Menschenrechtsbildung, an denen sie sich für ihren Unterricht orientieren können. Diese menschenrechtsbildungsbezogenen Anknüpfungspunkte liessen sich in der Analyse des PER besonders im Fachbereich *Sciences humaines et sociales* sowie auf der Schulstufe *Cycle 3* ausmachen, in deren Kategorien jeweils die meisten menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele codiert werden konnten. Mit der Implementierung der Menschenrechtsbildung im PER wird der Forderung der Europaratscharta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung von 2010[89] teilweise nachgekommen, in welcher der Eingang der Menschenrechtsbildung in die Lehrpläne gefordert wird.

In vielen Bereichen und Schulstufen des Lehrplans PER kommt schulische Menschenrechtsbildung nicht zum Zug, obwohl auch dort nichts gegen einen Einbezug der Menschenrechtsbildung sprechen würde und nicht nachvollziehbar ist, warum dies nicht geschieht bzw. ein Einbezug inhaltlich möglich und naheliegend wäre, wie beispielsweise *Mathématiques et Sciences de la nature, Corps et mouvement* und *Arts*, oder die Schulstufen *Cycle 1* und *Cycle 2*. Daher kann die schulische Menschenrechtsbildung weiter gefördert werden, in dem beispielsweise von externen Partnerinstitutionen Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, die sich auf verschiedene Bereiche des Lehrplans PER beziehen, die bisher und bei der Ausarbeitung des Lehrplans PER für die Menschenrechtsbildung noch nicht in den Blick genommen worden sind. So sollten zum Beispiel Materialien zur Verfügung gestellt werden, die sich auf die explizite Menschenrechtsbildung, auf Fachbereiche wie *Mathématiques et Sciences de la nature*, *Corps et mouvement* und *Arts,* oder die Schulstufen *Cycle 1* und *Cycle 2* beziehen, in denen deutlich weniger menschenrechtsbildungsbezogene Ziele erkennbar sind als in den anderen Bereichen des PER (siehe Tab. 2, S. 21) bzw. Fachbereichen (vgl. Tab. 7, S. 33) bzw. Schulstufen (vgl. Tab. 18, S. 40).

Weiter erscheint auf Grundlage der Analyse des PER wichtig zu sein, dass die Lehrpersonen und Schulleitenden auch bei den überfachlichen Kompetenzen (Capacités transversales) unterstützt werden. Denn wie die PER-Analyse zeigte, können die wenigsten menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele der Hauptkategorie *Bereich* der Oberkategorie *Capacités transversales* zugeordnet werden. Da überfachliche Kompetenzen in der Schule eine immer bedeutendere Rolle einnehmen, ist es wichtig, den Lehrpersonen und Schulleitenden auch in der Hauptkategorie *Bereich* der Oberkategorie *Capacités transversales* zusätzliche Unterrichtsmaterialien zur Menschenrechtsbildung zur Verfügung zu stellen.

Empfehlung:
Obwohl der Plan d'étdues romand für die Lehrpersonen und Schulleitenden einige Anhaltspunkte für die schulische Menschenrechtsbildung liefert, nehmen viele Bereiche und Schulstufen des Plan d'études romand wenig bis gar keinen Bezug auf die Menschen-

[89] Council of Europe, CM, Recommendation, 2010, S. 10-12.

rechtsbildung, obwohl ein Einbezug der Menschenrechtsbildung inhaltlich naheliegend und sinnvoll wäre. Daher sollten externe Partnerinstitutionen Unterrichtsmaterialien entwickeln, die besonders für die explizite Menschenrechtsbildung in Fachbereichen wie z. B. Mathématiques et Sciences de la nature, Corps et mouvement und Arts, auf den Schulstufen der Zyklen 1 und 2 und für die überfachlichen Kompetenzen (Capacités transversales) eingesetzt werden können, zu denen es bisher – gemäss den Ergebnissen der Lehrplananalyse – die wenigsten menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele gibt.
Des Weiteren könnte die Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) bei einer Überarbeitung des Lehrplans zusätzlich Bezüge zur Menschenrechtsbildung insbesondere in den erwähnten Bereichen herstellen, in denen bisher die wenigsten menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele bestehen.

2. Handlungsempfehlungen im Bereich „Bewusstseinsbildung"

Die Empfehlungen im Bereich Bewusstseinsbildung sind unterteilt in die Bereiche „Bewusstseinsbildung für schulische Menschenrechtsbildung bei Schulleitenden und Lehrpersonen" sowie „Information über Menschenrechtsbildung für die Eltern".

2.1 Bewusstseinsbildung für schulische Menschenrechtsbildung bei Schulleitenden und Lehrpersonen

Bei der Online-Umfrage gaben alle 18 Lehrpersonen, die gemäss eigenen Angaben in ihrem Unterricht Menschenrechtsbildung durchführen, an, dass die persönliche Überzeugung ein Grund für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im Schulunterricht sei (vgl. S. 69). Auch die Expertinnen und Experten sowie die Schulleitenden nannten die persönliche Überzeugung als Grund für die Durchführung von Menschenrechtsbildung (vgl. S. 54, 68). Dies entspricht ebenfalls der Meinung einer Schulleitungsperson, welche die (negative) Einstellung gewisser Lehrpersonen gegenüber der Menschenrechtsbildung als Hindernis für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im Schulunterricht ansah und forderte, dass « changement de mentalité pour quelques enseignants » (vgl. S. 122). Eine positive Einstellung gegenüber der Menschenrechtsbildung scheint insbesondere auch aus dem Grund wichtig zu sein, da den Lehrpersonen in der Unterrichtsplanung und im Unterricht ein Entscheidungs- und Handlungsspielraum zur Verfügung steht (vgl. S. 53). Deshalb ist es von der Lehrperson abhängig, was sie im Unterricht zur Menschenrechtsbildung machen (vgl .S. 53).
Mit der Einführung des PER hat dieser Entscheidungs- und Handlungsspielraum insofern eine Prägung erfahren, als die Menschenrechtsbildung explizit im Lehrplan festgehalten ist (siehe Empfehlung 1). Diese ausdrückliche Berücksichtigung der Menschenrechtsbildung im PER muss den Lehrpersonen aber noch stärker bewusst gemacht werden, denn jetzt « tout est écrit » (vgl. S. 45), ist aber aufgrund der erst relativ kürzlich erfolgten Einführung des PER noch nicht wirklich präsent (vgl. S. 104-105).
Die Nennung der Menschenrechtsbildung im PER führte zwar bei den Lehrpersonen sowie auch bei den Schülerinnen und Schülern dazu, dass die Menschenrechtsbildung bewusster wahrgenommen wird (vgl. S. 80). Dennoch besteht bei den Lehrpersonen ein Bedürfnis nach weiteren Informationen zur Menschenrechtsbildung (vgl. S. 112).
Zu den Informationen sollen Schulleitende und Lehrpersonen durch Teamweiterbildungen zur Menschenrechtsbildung und durch Bewusstseinsbildungs-Workshops gelangen (siehe Ziffer V, Kapitel 4.4), in denen erläutert wird, wie der PER Menschenrechtsbildung vorsieht. Dabei sollen diejenigen Elemente der Menschenrechtsbildung im Vordergrund stehen, auf die im PER beson-

ders häufig Bezug genommen wird, wie z. B. die Themen Medien, Gesundheit und (Grund-)Rechte/
Demokratie/Bürgerschaft/politische Partizipation sowie die Kommunikationskompetenzen, die kooperative Zusammenarbeit/Gruppenarbeit und das kritische Denken (vgl. S. 21-33). Dadurch soll allen Lehrpersonen ermöglicht werden, eine Verknüpfung zwischen ihrem Schulfach und der schulischen Menschenrechtsbildung herstellen zu können, wodurch ihr Interesse am Thema gestärkt werden kann.
An diesen Bewustseinsbildungs-Workshops soll vor allem auch aufgezeigt werden, wie die explizite Menschenrechtsbildung vermehrt in den Unterricht einbezogen werden kann. Denn wie die Online-Umfrage bei den Schulleitungs- und Lehrpersonen ergab, fliessen bei den Lehrpersonen vereinzelt Elemente aus dem Bereich der expliziten Menschenrechtsbildung in den Unterricht ein, bei den Schulleitenden nicht (vgl. S. 83-85). Zudem soll auf die Menschenrechtsbildung in denjenigen Fächern hingewiesen werden, die auf den ersten Blick den Anschein erwecken, nicht für die schulische Menschenrechtsbildung geeignet zu sein, wie beispielsweise Mathematik (vgl. S. 34).
Zudem sollen anhand verschiedener Definitionen von Menschenrechtsbildung die vielfältigen Facetten von Menschenrechtsbildung und ihre Schwerpunkte (z. B. Bildungsprozesse für Toleranz und gegen Rassismus und Diskriminierung, die Verbindung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und zur politischen Bildung, …) aufgezeigt werden.
Ebenso sollen an den Bewusstseinsbildungs-Workshops unter Bezugnahme auf die Menschenrechtsbildung im PER (vgl. S. 43) Methoden, Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten zur Menschenrechtsbildung vorgestellt werden, v. a. Methoden (vgl. S. 86-87) und Materialien (vgl. S. 46) zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und Kinderrechtskonvention, zum Umgang mit Heterogenität (v. a. Umgang mit Menschen mit Behinderungen, Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund – allenfalls unter Einbezug von teilweise bereits existierenden diesbezüglichen kantonalen Richtlinien [vgl. S. 50-51]), zur Prävention von Gewalt/Mobbing und zur Partizipation auf der Ebene der Klasse, der Schüler/-innen und auf der Ebene der Schule als Institution (vgl. S. 56) und zur Partizipation bei der Definition von Klassen- und Schulregeln.
Weiter wäre es für Schulleitende und Lehrpersonen auch relevant, an Bewusstseinsbildungs-Workshops zu erfahren, wie die Menschenrechtsbildung an anderen Schulen umgesetzt wird (vgl. S. 111-112), wofür sich ein Marktplatz mit bereits realisierten „good practices" aus verschiedenen Westschweizer Kantonen (z. B. Präsentation von verschiedenen Aktivitäten zum Tag der Kinderrechte, Kinder- und Menschenrechts-Schulprojekte, Unterrichtseinheiten in verschiedenen Fächern und zu verschiedenen Menschen- und Kinderrechtsthemen oder von der Durchführung des Klassenrates (vgl. S. 53, 82-85)) und damit verbunden insbesondere auch ein Austausch zwischen Personen, die aus verschiedenen Westschweizer Kantonen stammen, anbieten würde.
Zudem sollen die Schulleitungs- und Lehrpersonen darüber informiert werden, welche externen Partnerinstitutionen ihnen gerade für spezielle Themen der Menschenrechtsbildung zur Verfügung stehen würden (vgl. S. 117). Dafür soll in Zusammenarbeit mit éducation21 eine Liste erstellt und den Schulleitenden sowie Lehrpersonen online auf der Plattform des PER (vgl. S. 61), in den Informationskanälen von éducation21 und auf der SKMR-Website zugänglich gemacht werden, auf der alle externen Partnerinstitutionen mit ihren für wirksam befundenen Angeboten aufgeführt sind (siehe Ziffer V, Kapitel 4.1 und 4.4).
Darüber hinaus sollen Schulleitungs- und Lehrpersonen auf mögliche Finanzierungsquellen für Menschenrechtsbildung aufmerksam gemacht werden (vgl S. 58).

Schliesslich sollen Schulleitende konkrete und praxisnahe Hinweise erhalten, wie sie die „innere Dynamik" an ihrer Schule insofern fördern können (vgl. S. 54), dass Menschenrechtsbildung an ihrer Schule durchgeführt wird.

Die Bewusstseinsbildung für schulische Menschenrechtsbildung bei Schulleitenden und Lehrpersonen bildet eine Aufgabe der Kantone und des Bundes, da die Schweiz als Mitglied der UN die Ziele des Weltprogramms zur Menschenrechtsbildung verfolgt und sich mit der Annahme der UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training selbst dazu verpflichtet hat, die Deklaration umzusetzen (vgl. S. 17-18). Denn gemäss der UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung und -training sollen alle Menschen Zugang zu Menschenrechtsbildung und -training haben[90], sodass Schulleitenden und Lehrpersonen diesbezüglich eine zentrale Aufgabe zukommt.

Empfehlung:
Das Bewusstsein der Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung für die ausdrückliche Berücksichtigung der Menschenrechtsbildung im PER wird durch Bewusstseinsbildungs-Workshops aufgebaut, an denen die verschiedenen Facetten von Menschenrechtsbildung und ihre Schwerpunkte sowie Methoden, Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten zur Menschenrechtsbildung im PER vorgestellt werden. Des Weiteren sollen die Schulleitungs- und Lehrpersonen auch erfahren, wie die Umsetzung von Menschenrechtsbildung an anderen Schulen erfolgt, und eine Liste mit externen Partnerinstitutionen erhalten und online auf der Plattform des PER, in den Informationskanälen von éducation21 und auf der SKMR-Website zur Verfügung gestellt bekommen, an die sich die Schulleitenden und Lehrpersonen bei spezifischen menschenrechtsbildungsbezogenen Themen wenden können. Diese Arten von Bewusstseinsbildung für die Thematik der schulischen Menschenrechtsbildung stärken die persönliche Überzeugung der Lehrpersonen und Schulleitenden, die als bedeutender Grund für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schule angesehen wird.

2.2 Information über Menschenrechtsbildung für die Eltern

Mehrmals wurde von den Schulleitenden und Lehrpersonen sowie von den Expertinnen und Experten erwähnt, dass einige Eltern bezüglich der Menschenrechtsbildung Vorurteile aufweisen würden (vgl. S. 60, 118-120). Dies erschwert die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im Schulunterricht, da beispielsweise das Thema „Kinder (z. B. Platz des Kindes in der Familie)" – obwohl dies von den Akteurinnen und Akteuren als Teil der schulischen Menschenrechtsbildung angesehen wird – als heikles Thema wahrgenommen wird (vgl. S. 48). Die Behandlung einer „heiklen" Thematik kann einerseits dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler in einen Wertekonflikt geraten und andererseits dazu, dass negative Reaktionen von Seiten der Eltern erfolgen, weil sie der Ansicht sind, dass sich die Lehrpersonen in die Erziehung einmischen würden (vgl. S. 48, 118). So wird auch von einigen Schulleitenden und Lehrpersonen die schmale Grenze zwischen der Erziehung und der Bildung als Hindernis für die schulische Menschenrechtsbildung angesehen (vgl. S. 121-123). Aus diesem Grund scheint es bedeutsam, dass die Eltern in Schulangelegenheiten miteinbezogen werden und mit Informationen zur Menschenrechtsbildung das Verständnis und das Bewusstsein für diese Thematik verstärkt werden. Diese Information der

[90] Vgl. UN-GA, Declaration, 2011, Art. 1, Abs. 1.

Eltern kann in Form von Informationsbroschüren für Eltern und in Form von kurzen und prägnanten Informationseinheiten für Elternabende zuhanden von Lehrpersonen geschehen. Externe Partnerinstitutionen sollen Informationsbroschüren und kompakte Informationseinheiten zuhanden von Lehrpersonen entwickeln.
Dies ist Aufgabe der Kantone. Gleichzeitig ist es Aufgabe des Bundes, sicherzustellen, dass die Kantone diese Verpflichtung erfüllen. Denn gemäss der UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung und –training haben alle Menschen ein Recht darauf, die Menschenrechte kennen zu lernen und Zugang zu Menschenrechtsbildung und -training zu erhalten.[91]

Empfehlung:
Informationsbroschüren für Eltern und kurze und prägnante Informationseinheiten für Elternabende zuhanden von Lehrpersonen über schulische Menschenrechtsbildung sollen von externen Partnerinstitutionen entwickelt werden, um so durch den Einbezug der Eltern und durch provokative Informationen über schulische Menschenrechtsbildung für die Eltern Vorurteile gegenüber der schulischen Menschenrechtsbildung abzubauen. Dieser Einbezug von Eltern bzw. diese Information über schulische Menschenrechtsbildung erleichtert die Durchführung von Menschenrechtsbildung im Unterricht, da so die Schülerinnen und Schüler mit einem allfälligen Wertekonflikt besser umgehen können. Zudem kann dadurch die schmale Grenze zwischen Erziehung und Bildung als Hindernis für die Menschenrechtsbildung besser gemeistert werden.

Die Bewusstseinsbildung scheint gemäss der obenstehenden Untersuchungsergebnissen einer der wichtigsten Punkte für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im Schulunterricht zu sein (vgl. z. B. S. 60, 69, 111-112, 118-120). Aus diesem Grund wird auch bei den weiteren Empfehlungen immer wieder darauf Bezug genommen.

3. Handlungsempfehlungen im Bereich „Menschenrechtsbildung in der Schule"

Aus dem UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (1. Phase) geht hervor, dass die Staaten die Aufgabe haben, die Menschenrechtsbildung nachhaltig im Schulsystem zu verankern.[92] In der Westschweiz wird dies u. a. dadurch zu erreichen versucht, dass die Menschenrechtsbildung im Lehrplan aufgeführt ist, was ebenfalls in der Europaratscharta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung[93] gefordert wird. Um die Nachhaltigkeit der Menschenrechtsbildung in der Schule zu stärken, werden in den folgenden Kapiteln Empfehlungen für die Bereiche „Menschenrechtsbildung im Schulunterricht", „Menschenrechtsbildung in Schulprojekten", „Förderung von bereits in der Westschweiz funktionierenden Ansätzen der schulischen Menschenrechtsbildung", „Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung", „Methoden der Menschenrechtsbildung", „Kompetenzen der Menschenrechtsbildung", „Förderung und Schutz aller Schülerinnen und Schüler" sowie „Kontinuierliche Evaluation der Aktivitäten im Bereich schulische Menschenrechtsbildung" ausgesprochen.

[91] Vgl. ebd.
[92] Vgl. UN-GA, Revised Draft Plan, 1st Phase, 2005, Ziff. II.
[93] Vgl. Council of Europe, CM, Recommendation, 2010, S. 10-12.

3.1 Menschenrechtsbildung im Schulunterricht

Obwohl die Menschenrechtsbildung nach Angaben der Lehrpersonen wichtig ist, da die Schülerinnen und Schüler ihre Rechte kennen lernen sollen (vgl. S. 66), und sie von den Lehrpersonen auf vielfältige Art und Weise in den verschiedenen Fächern umgesetzt wird (vgl. S. 84-85), so äusserte dennoch die Hälfte der Lehrpersonen, die angaben, keine Menschenrechtsbildung zu unterrichten, als Grund für die Nichtdurchführung von Menschenrechtsbildung, dass die Menschenrechtsbildung nicht zum Programm ihres Schulfaches gehöre (vgl. S. 105). Dies äusserten Lehrpersonen, welche die folgenden Fächer unterrichten: Activités créatrices sur textiles, Allemand, Économie familiale, Français, Mathématiques und Rythmique. Wie allerdings die Ergebnisse der Lehrplananalyse zeigen, so konnte mit einer Ausnahme jedem Fach mindestens ein menschenrechtsbildungsbezogenes Ziel zugeordnet werden (vgl. S. 33-38). Dies zeigt, dass Menschenrechtsbildung in jedem Fach möglich ist, dass dies aber den Lehrpersonen noch zu wenig bewusst ist.
Werden in der Analyse des PER die Schulstufen miteinander verglichen, so zeigt sich, dass in Zyklus 1, also bei den jüngsten Schülerinnen und Schülern, am wenigsten menschenrechtsbildungsbezogene Ziele vorhanden sind (vgl. S. 40, Tab. 18). Dennoch erwähnten die befragten Personen, dass auch bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern Menschenrechtsbildung durchgeführt werde, beispielsweise mit einer Alltagsszene, anhand derer die Klassenregeln besprochen werden (vgl. S. 53). Dies entspricht der UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung und -training, nach der die Menschenrechtsbildung auf allen Schulstufen relevant ist.[94]
Aus diesen Gründen ist es wichtig, dass den Schulleitenden und Lehrpersonen an in Empfehlung 2.1 erwähnten Bewusstseinsbildungs-Workshops anhand von Praxisbeispielen gezeigt wird, wie Menschenrechtsbildung basierend auf dem PER in allen Fächern und auf allen Schulstufen durchgeführt werden kann und welche Methoden, Materialien und Unterrichtseinheiten den Schulleitenden und den Lehrpersonen zur Verfügung stehen.
Schliesslich soll die Einführung eines Freifachs „Menschenrechte" geprüft werden – in Analogie zum Freifach „Science humaines" eines Westschweizer Kantons (vgl. S. 53) –, da die „Lehrpersonen für die Domaines disciplinaires mehr konkrete Verpflichtungen haben und sie deswegen oft die Capacités transversales wie auch die Formation générale vernachlässigen" (vgl. S. 60-61).

Voraussetzung für die Durchführung von Menschenrechtsbildung in allen Schulfächern und auf allen Schulstufen ist aber, dass praktische und konkrete Möglichkeiten zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung geschaffen werden. Denn an der Online-Umfrage teilnehmende Personen bemängelten, dass es an ihren Schulen wenig Gelegenheiten gebe oder auch die Zeit fehle, um zu Menschenrechtsbildung arbeiten zu können (vgl. S. 65-66, 104). Die Schaffung von Optionen zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung (wie z. B. fixe Zeitfenster in Form eines Menschenrechtsbildungstags, regelmässige Menschenrechtsbildungsblöcke) soll für die Menschenrechtsbildung im Schulunterricht und für die Menschenrechtsbildung in Schulprojekten geschaffen werden. Als Analogiebeispiel kann die Förderung des Holocaust-Gedenktages schweizweit bzw. in den einzelnen Kantonen dienen, die Einiges bewegt.

[94] Vgl. UN-GA, Declaration, 2011, Art. 3, Abs. 2.

Empfehlung:
Aufgrund der Verpflichtungen der Lehrpersonen gegenüber den Domaines disciplinaires sollen die Westschweizer Kantone die Einführung eines Freifachs „Menschenrechte" prüfen – in Analogie zum Freifach „Sciences humaines" eines Westschweizer Kantons –, da „die Lehrpersonen für die Domaines disciplinaires mehr konkrete Verpflichtungen haben und sie deswegen oft die Capacités transversales wie auch die Formation générale vernachlässigen" (vgl. S. 60-61). Zudem sollen die Kantone den Schulleitungs- und Lehrpersonen Optionen geben (wie z. B. fixe Zeiteinheiten in Form eines Menschenrechtsbildungstags, regelmässige Menschenrechtsbildungsblöcke), die eine Umsetzung von Menschenrechtsbildung überhaupt erst ermöglichen.

3.2 Menschenrechtsbildung in Schulprojekten

Einige Schulleitende und Lehrpersonen erwähnten als konkrete Beispiele, dass an ihrer Schule menschenrechtsbildungsbezogene Aspekte in Schulprojekte integriert werden (vgl. S. 80, 84). Die Integration von Menschenrechtsbildung in Schulprojekte wurde auch von mehreren Schulleitungs- und Lehrpersonen als Idee geäussert, wie Menschenrechtsbildung umgesetzt werden könne (vgl. S. 116-118). Die Schulprojekte können zu verschiedenen Themen stattfinden, die der Menschenrechtsbildung zugeordnet werden können. Geeignete Themen für Menschenrechtsbildung in Schulprojekten könnten beispielsweise Diversität, Frieden, Gewalt, Gleichheit, Toleranz und Antirassismus und Nichtdiskriminierung, Respekt oder die Kinderrechte sein (vgl. S. 83-84, 98, 101, 117). Letztgenanntes Thema eignet sich beispielsweise besonders für ein Schulprojekt am Kinderrechtstag vom 20. November. Eine Schulleitungsperson sowie eine Expertin bzw. ein Experte äusserten, dass die Themen von den politischen Behörden oder von den kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartementen vorgeschlagen werden und sich beispielsweise auf ein aktuelles Thema beziehen können (vgl. S. 59, 117).
Bund und kantonale Erziehungs- und Bildungsdepartemente sollen nicht nur thematische Impulse liefern, sondern die Realisation der Schulprojektvorschläge auch finanziell und mit Materialien und Unterrichtseinheiten unterstützen (vgl. S. 110-112). Letztere sollen zu verschiedenen Themen der Menschenrechtsbildung von externen Partnerinstitutionen entwickelt und von den Kantonen validiert und den Schulen empfohlen und zur Verfügung gestellt werden. Als Analogiebeispiel kann die Förderung des Holocaust-Gedenktages schweizweit bzw. in den einzelnen Kantonen dienen, die Einiges bewegt.

Empfehlung:
Schulleitungs- und Lehrpersonen heben Schulprojekte als Möglichkeit hervor, wie schulische Menschenrechtsbildung umgesetzt werden kann. Geeignete Themen dafür sind beispielsweise die Themen Diversität, Gewalt, Respekt oder Kinderrechte. Des Weiteren kommen für Schulprojekte auch diejenigen menschenrechtsbildungsbezogenen Themen in Frage, die im PER beim Themenbereich Interdépendances (sociales, économiques, environnementales) der Formation générale vorgesehen sind. Daher sollen Bund, Kantone und politische Behörden den Schulen menschenrechtsbildungsbezogene Themen vorschlagen, mit denen in Schulprojekten gearbeitet werden kann. Diese Themenvorschläge können auch ein aktuelles Thema aufgreifen. Zu diesen Themenvorschlägen sollen Bund und Kantone Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten zur Verfügung stellen. Diese Schulprojektarbeit soll finanziell von Bund und Kantonen unterstützt werden. Als Analo-

giebeispiel kann die Förderung des Holocaust-Gedenktages schweizweit bzw. in den einzelnen Kantonen dienen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Anforderungen für eine finanzielle Unterstützung nicht zu aufwendig sind, weil sie sonst von den Schulleitungs- und Lehrpersonen nicht geleistet werden können und eine abschreckende Wirkung erzielen.

3.3 Förderung von bereits in der Westschweiz funktionierenden Ansätzen der schulischen Menschenrechtsbildung

Wie in der Studie gezeigt werden konnte, wird an denjenigen Schulen, die Menschenrechtsbildung durchführen, die Menschenrechtsbildung auf verschiedene Arten und Weisen umgesetzt. So werden beispielsweise im Unterricht verschiedene Themen wie Diskriminierung, Kinderarbeit oder Migration behandelt. Ebenso werden z. B. mit den Schülerinnen und Schülern Diskussionen oder Rollenspiele durchgeführt. Weiter werden auch Schulprojekte zu menschenrechtsbildungsbezogenen Themen realisiert. Oftmals finden an den Schulen am Tag der Kinderrechte auch Aktivitäten zu den Kinderrechten statt. Und an vielen Schulen bestehen Klassenräte (vgl. S. 82-85). Die Förderung bereits bestehender Programme ist ein Ziel des UN-Weltprogramms für Menschenrechtsbildung (1. Phase), für dessen Umsetzung die Staaten verantwortlich sind.[95] Aus diesem Grund sollen Bund und Kantone die Verbreitung und Umsetzung von bereits bestehenden Ansätzen der schulischen Menschenrechtsbildung fördern, indem sie eine Sammlung von „good practices" in Form einer Online-Veröffentlichung des Kompendiums von „good practices" auf der Plattform des PER und deren Bekanntmachung in Form von „good practices-Workshops" finanziell ermöglichen. „Good practices-Workshops" folgen dem Ansatz der „peer-to-peer-education" und umfassen die Einführung in „good practices" von Schulleitungs- und Lehrpersonen durch Kolleginnen und Kollegen, welche die „good practice" entwickelt und/oder durchgeführt haben. „Good practice-Workshops" zeichnen sich durch besonders hohen Lehrplan PER-Bezug, starke Authentizität und damit verbunden beeindruckende Überzeugungskraft und Wirkung aus.

Empfehlung:
Bund und Kantone sollen die Verbreitung und Umsetzung von bereits in einzelnen bzw. einigen Schulen der Westschweiz funktionierenden Ansätzen („good practices") – wie beispielsweise die Behandlung von Themen wie Diskriminierung oder Migration, das Durchführen von Rollenspielen oder Aktivitäten zu Kinderrechten am Tag der Kinderrechte wie auch das Bestehen von Klassenräten, in denen die Schülerinnen und Schüler mitbestimmen dürfen – in den anderen Schulen der Westschweiz durch die Online-Veröffentlichung eines Kompendiums von „good practices" auf der Plattform des PER und deren Bekanntmachung in Form von „good practices-Workshops" fördern.

3.4 Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung

Obwohl die Schulleitungs- und Lehrpersonen bereits eine vielfältige Anzahl von Unterrichtsmaterialien erwähnt haben, die sie in der Menschenrechtsbildung verwenden, wie z. B. Filme, Lehrmittel, Spiele oder Zeitungsartikel (vgl. S. 88-90), so zeigte sich aus den Befunden der Online-Umfrage dennoch, dass sowohl die Schulleitenden als auch die Lehrpersonen Unterrichtsmateri-

[95] Vgl. UN-GA, Declaration, 2011, Ziff. I, Kapitel A, Art. 7.

alien und Unterrichtseinheiten als Möglichkeit ansehen, wie sie unterstützt werden können (vgl. S. 110, 112).
Daher sollen Bund und Kantone die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten finanziell fördern und den Schulen kostenlos zur Verfügung stellen. Die Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten sollen zum einen allgemein in die Menschenrechte und Kinderrechte einführen, zum anderen auf aktuelle Themen wie Umgang mit Heterogenität, Partizipation, Migration, Gewaltprävention und auf gesellschaftlich kontrovers diskutierte Fragestellungen fokussieren. Dabei sollen sie jeweils alle fünf Lernebenen der Menschenrechtsbildung Lernen *zu*, *in*, *über*, *durch* und *für* Menschenrechte umfassen.[96]
Die Unterrichtsmaterialien müssen an das Niveau der Lernenden angepasst sein (vgl. S. 90-92).
Des Weiteren sollen die Unterrichtsmaterialien einfach zugänglich sein und möglichst kostenlos zur Verfügung gestellt werden (vgl. S. 90-92).
Zudem sollen sie direkt auf den Lehrplan PER Bezug nehmen (vgl. S. 90-92). Dabei soll auch die Formation générale in die Lehrmittel aufgenommen werden (vgl. S. 55).
Den Schulleitenden war zudem wichtig, dass die Unterrichtsmaterialien durch eine Kommission/den Kanton validiert und – im Falle eines positiven Ausgangs – empfohlen werden (vgl. S. 90-91). Bei der Erstellung der Unterrichtsmaterialien soll folglich darauf geachtet werden, dass das Bedürfnis nach mehreren Unterrichtsmaterialien zu einem menschenrechtsbildungsbezogenen Thema erfüllt werden kann, um nicht jedes oder jedes zweite Jahr die gleichen Materialien verwenden zu müssen (vgl. S. 112), und dass die soeben erwähnten Kriterien eingehalten werden. Dies entspricht auch der UN-Deklaration für Menschenrechtsbildung und -training, nach der die Menschenrechtsbildung und somit auch die dafür verwendeten Materialien für die Zielgruppe geeignet sein sollen.[97]
Darüber hinaus sollen Unterrichtsmaterialien, die bereits in einzelnen Westschweizer Kantonen zum Einsatz kommen, durch eine Kommission/den jeweiligen Kanton validiert und – im Falle eines positiven Ausgangs – empfohlen werden.
Schliesslich wird empfohlen, das Beispiel der Entwicklung eines Manuals für die Formation générale aufzugreifen und auch in anderen Kantonen zu realisieren (vgl. S. 51).

Empfehlung:
Zur Förderung der schulischen Menschenrechtsbildung sollen Unterrichtsmaterialien erstellt werden, die einerseits eine Einführung in die Menschen- und Kinderrechte bieten und andererseits aktuelle Themen sowie gesellschaftlich kontrovers diskutierte Fragestellungen aufgreifen. Ebenfalls sollen die Themen der Formation générale in den Unterrichtsmaterialien aufgenommen werden, wozu sich beispielsweise auch die Erstellung eines Manuals eignen würde. Zu einem menschenrechtsbildungsbezogenen Thema sollen mehrere Unterrichtsmaterialien entwickelt werden. Bei der Erstellung der Materialien ist zudem darauf zu achten, dass sie an das Niveau der Schülerinnen und Schüler angepasst sind und direkt auf den PER Bezug nehmen. Die Entwicklung der Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten sollen durch Bund und Kantone finanziert, durch eine Kommission validiert und den Schulen möglichst einfach und kostenlos zur Verfügung gestellt werden. Diese Validierung und Verbreitung soll auch für bereits bestehende Unterrichtsmaterialien durchgeführt werden.

[96] Vgl. KIRCHSCHLÄGER/KIRCHSCHLÄGER, 2009.
[97] Vgl. UN-GA, Declaration, 2011, Art. 3, Abs. 3.

3.5 Methoden der Menschenrechtsbildung

Im UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (1. Phase) ist festgehalten, dass ein einheitliches Verständnis von Methoden der Menschenrechtsbildung verbreitet und die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren durch die Staaten gestärkt werden sollen.[98] Die Methoden, die in der Menschenrechtsbildung angewendet werden, spielen somit eine wichtige Rolle. In der Online-Umfrage wurden die Schulleitenden und Lehrpersonen gefragt, welche Methoden, die sie in der Menschenrechtsbildung anwenden, sich als effektiv herausgestellt haben. Die Antworten der teilnehmenden Personen zeigten, dass viele Methoden der Menschenrechtsbildung[99] von den Schulleitungs- und Lehrpersonen angewendet werden und sich auch als effektiv erwiesen haben (vgl. S. 86-87). Daneben wurden auch noch weitere Methoden aufgeführt, die nach den Schulleitenden und Lehrpersonen effektiv sind und deshalb von ihnen angewendet werden, wie z. B. die Mediation oder die Verwendung von Medien (vgl. S. 86-87). Als weniger effektiv wurden von den teilnehmenden Personen u. a. Methoden erwähnt, die zu theoretisch sind und bei denen kein Bezug zum Alltag der Schülerinnen und Schüler hergestellt wird (vgl. S. 106-108). Damit die Lehrpersonen, Schulleitenden und Mitarbeitenden der externen Partnerinstitutionen die Methoden der Menschenrechtsbildung, die sich als effektiv erwiesen haben, besser kennen und anwenden lernen, sollen die Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung in Aus- und Weiterbildungskursen mit den Methoden der Menschenrechtsbildung – v. a. mit der Methode des erfahrungsorientierten Lernens, den Gruppenarbeiten, den partizipativen Lehrmethoden sowie der Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen (vgl. S. 86-87) – vertraut gemacht werden. Dies wäre auch im Sinne der UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung und -training, nach der Menschenrechtsbildung und -training auch methodisch an die Zielgruppe angepasst sein soll.[100]

Empfehlung:
Die Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung sollen im Zuge von Aus- und Weiterbildungskursen mit den sich als effektiv erwiesenen Methoden der Menschenrechtsbildung vertraut gemacht werden. Dazu gehören zum Beispiel die Methode des erfahrungsorientierten Lernens, Gruppenarbeiten, partizipative Lehrmethoden, die Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen und die Mediation.

3.6 Kompetenzen der Menschenrechtsbildung

Gemäss einer Expertin bzw. eines Experten soll die Menschenrechtsbildung in die Schule integriert werden, weil « c'est quelque chose de fondamentale d'apprendre aux enfants comment vivre d'une façon solidaire, comment respecter les droits de chacun, comment éviter en fait du racisme, de la discrimination, comment vivre d'une façon économique plus équitable, etc. » (vgl. S. 46). Diese Aussage verdeutlicht, dass die Menschenrechtsbildung etwas Grundlegendes ist, das die Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Dies zeigt auch der hohe Stellenwert, den die Menschenrechtsbildung für die Schulleitenden und Lehrpersonen hat (vgl. S.65-66). Aus diesem Grund sollen die Schulleitungs- und Lehrpersonen mehr Möglichkeiten bekommen bzw. schaffen,

[98] Vgl. UN-GA, Revised Draft Plan, 1st Phase, 2005, Ziff. I, Kapitel B.

[99] Die Methoden der Menschenrechtsbildung sind in den Tabellen 30 und 31 aufgeführt (siehe Ziff. IV, Kapitel 3.2.2).

[100] Vgl. UN-GA, Declaration, 2011, Art. 3, Abs. 3.

um schulische Menschenrechtsbildung durchführen zu können (vgl. S. 65-66). Denn nur wenn die Lernenden in der Schule Menschenrechtsbildung haben und dabei gewisse Kompetenzen erwerben, können sie das Gelernte auch ausserhalb der Schule anwenden, wodurch die Menschenrechtsbildung ihre Nachhaltigkeit erfährt. Dafür sind nicht nur fachliche Kompetenzen von Nöten, sondern neben methodischen Kompetenzen insbesondere auch soziale und personale Kompetenzen. Nach Expertinnen und Experten, Schulleitenden und Lehrpersonen sind besonders die Elemente Respekt, Toleranz und konstruktive Konfliktbewältigung wichtige Kompetenzen der Menschenrechtsbildung (vgl. S. 58, 76-78).

Empfehlung:
Damit die Schülerinnen und Schüler in der Schule nicht nur fachliche, sondern auch methodische, soziale und personale Kompetenzen erwerben, müssen die Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung Gelegenheiten bekommen, um schulische Menschenrechtsbildung durchführen zu können. Dies kann durch die Umsetzung der in dieser Studie auf der Basis des Lehrplans PER unterbreiteten Empfehlungen zur Förderung der schulischen Menschenrechtsbildung in der Westschweiz erreicht werden.

3.7 Förderung und Schutz aller Schülerinnen und Schüler

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) wurden innerhalb des Rechts auf Bildung folgende Bildungsziele verfasst: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten gerichtet sein."[101] Zur vollen Entfaltung der Persönlichkeit gehört beispielsweise auch, dass die Schülerinnen und Schüler an der Schule partizipieren dürfen, z. B. im Klassenrat, bei der gemeinsamen Lösungssuche nach aufgetretenen Gewalt- und Mobbingfällen oder bei der Wahl eines aufführenden Theaterstückes (vgl. S. 92-94, 109). Mehrmals wurde von den an der Online-Umfrage teilnehmenden Lehrpersonen erwähnt, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Meinung frei äussern dürfen (vgl. S. 93). Auch nach Ansicht einer Expertin bzw. eines Experten ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler partizipieren dürfen und in sie betreffende Entscheidungen miteinbezogen werden (vgl. S. 56). Aus diesem Grund sollen die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Lernenden zukünftig (weiter) ausgebaut werden. Neben der Partizipation gehört zur vollen Entfaltung der Persönlichkeit auch, dass alle Schülerinnen und Schüler – ungeachtet ihrer Herkunft und/oder körperlichen Verfassung – in der Schule gefördert werden. Der individuellen Förderung kann beispielsweise in Französischsprachkursen, die zur schnelleren und besseren Integration beitragen (vgl. S. 96-98), oder mit der Anpassung des Schulprogramms und der Einrichtung sowie einer spezifischen Unterstützung für Lernende mit Behinderungen gerecht werden (vgl. S. 94-95). Die Förderung der Schülerinnen und Schüler ist auch in der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft festgehalten: „Bund und Kantone tragen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben den besonderen Förderungs- und Schutzbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen Rechnung".[102] Zu den Schutzmöglichkeiten gehört u. a., dass die Lernenden vor Gewalt/Mobbing geschützt werden, und zwar sowohl präventiv als auch reaktiv. Diesem Bedürfnis kann beispielsweise in Schulprojekten zum Thema Gewalt nachgekommen werden (vgl. S. 98-99). Da die Förderungs- und Schutzbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler gemäss der Bun-

[101] UDHR, 1948.
[102] Vgl. Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, 2014, Art. 67, Abs. 1.

desverfassung zur Aufgabe der Kantone gehören, sind auch die Schulleitungs- und Lehrpersonen dafür verantwortlich, dass die einzelnen Lernenden gefördert wie auch geschützt und dadurch die Rechte aller Lernenden respektiert werden.

Empfehlung:
Die Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung werden von Bund und Kantonen durch Methoden, Unterrichtsmaterialien sowie Aus- und Weiterbildungskurse darin unterstützt, dass sie über Partizipationsmöglichkeiten sowie Förderungs- und Schutzbedürfnisse (wie z. B. intensive Französischsprachkurse, Anpassung des Schulprogramms, Schutz vor Gewalt/Mobbing etc.) in Kenntnis gesetzt werden und diese anwenden können. Diese Unterstützungsmöglichkeiten tragen dazu bei, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Enfaltung ihrer Persönlichkeit gefördert wie auch geschützt und dadurch die Rechte aller respektiert werden.

3.8 Kontinuierliche Evaluation der Aktivitäten im Bereich schulische Menschenrechtsbildung

Obwohl die Menschenrechtsbildung bereits Eingang in den Lehrplan gefunden hat (vgl. S. 19, 21-33), und in der vorliegenden Studie auch aufgezeigt werden konnte, dass Menschenrechtsbildung an einigen Westschweizer Schulen, die an der Online-Umfrage teilgenommen haben, durchgeführt wird (vgl. S. 66-67, 82-85), kann dennoch nicht gesagt werden, wie nachhaltig die Wirkung von Menschenrechtsbildung ist. Dies liegt u. a. auch am Zeitpunkt der Studiendurchführung, denn aufgrund der erst kürzlich erfolgten Einführung des PER sind bisher noch keine Evaluationen durchgeführt worden. Nach Angabe einer Expertin bzw. eines Experten sei es auch noch nicht sicher, ob überhaupt Evaluationen durchgeführt werden (vgl. S. 45-46). Die Evaluation der Menschenrechtsbildung in Bezug auf ihre Wirksamkeit wird jedoch von der UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung und -training[103] und in der Europaratscharta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung[104] gefordert. Gemäss der UN-Deklaration bzw. der Europaratscharta sollten Bund und Kantone die Entwicklung von Kriterien, mit denen die Wirksamkeit von Programmen, die Menschenrechtsbildung durchführen, überprüft werden kann, und die Durchführung diesbezüglicher Wirksamkeitsforschung – z. B. durch den Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR aufbauend auf dieser Studie – fördern.[105]
Um valide Aussagen zur Wirksamkeit von Programmen zur Menschenrechtsbildung zu erhalten, müssen Kriterien entwickelt werden, die auf alle Programme anwendbar sind. Gleichwohl müssen in der Evaluation auch projektspezifische Kriterien berücksichtigt werden, damit nicht nur allgemeine, sondern auch projektbezogene Aussagen gemacht werden können. Zum einen können Schulleitungs- und Lehrpersonen sowie externe Partnerinstitutionen zu den Programmen befragt werden. Zum anderen sollen gemäss der Europaratscharta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung aber auch Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler in die Evaluation miteinbezogen werden.[106]
Bei der Erhebung von Rückmeldungen der Lernenden muss darauf geachtet werden, dass die Fragen für die Schülerinnen und Schüler möglichst präzise und verständlich formuliert sind. Für

[103] Vgl. UN-GA, Declaration, 2011, Art. 8, Abs. 2.
[104] Vgl. Council of Europe, CM, Recommendation, 2010, S. 10-12.
[105] Vgl. ebd., S. 12.
[106] Vgl. ebd.

Schülerinnen und Schüler, welche die Schulstufen der Zyklen 2 und 3 besuchen, kann die Rückmeldung z. B. schriftlich mit Hilfe eines Fragebogens eingeholt werden, der aus offenen und/oder geschlossenen Fragen bestehen kann. Bei Lernenden des Zyklus 1 sollte die Rückmeldung jedoch mündlich erfasst und beispielsweise mit Bildern oder Spieleübungen angereichert werden.

Empfehlung:
Um die nachhaltige Wirkung von schulischer Menschenrechtsbildung in der Westschweiz prüfen zu können, sollen die Entwicklung von Kriterien zur Überprüfung der Wirksamkeit von Aktivitäten im Bereich schulischer Menschenrechtsbildung und die Durchführung diesbezüglicher Wirksamkeitsforschung bei allen beteiligten Personen der schulischen Menschenrechtsbildung durch Bund und Kantone gefördert werden. Bei der Evaluation wird darauf geachtet, dass konkrete und adressatengerechte Fragen gestellt werden, mit denen sowohl allgemeine als auch projektspezifische Kriterien erhoben werden können.

4. Handlungsempfehlungen im Bereich „Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen"

Da nur sehr wenige Lehrpersonen und auch weniger als die Hälfte aller Schulleitungspersonen, die an der Online-Umfrage teilgenommen haben, angaben, dass sie mit externen Partnerinstitutionen zusammenarbeiten (vgl. S. 101-102, Tab. 36 und Tab. 37), erscheint es bedeutsam, aus den Bedürfnissen der Schulleitenden und Lehrpersonen Empfehlungen für die Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen abzuleiten. Die Empfehlungen sind in die Bereiche „Gestaltung der Angebote", „Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung", „Finanzielle Unterstützung" und „Bereich Menschenrechtsbildung des Schweizerischen Kompetenzzentrums für Menschenrechte (SKMR)" unterteilt.

4.1 Gestaltung der Angebote

Eine häufigere Nutzung der Angebote von externen Partnerinstitutionen könnte durch eine Umgestaltung der Angebote erreicht werden. Nach den Antworten der Schulleitungs- und Lehrpersonen auf die Frage, wie die Angebote der externen Partnerinstitutionen gestaltet sein sollen, um hilfreich zu sein, scheint es für die befragten Personen wichtig zu sein, dass die Angebote der externen Partnerinstitutionen an das Alter der Schülerinnen und Schüler angepasst sind. Zudem sollen die Angebote interaktiv gestaltet sein, damit die Schülerinnen und Schüler aktiv einbezogen werden. Weiter sollen die Angebote auch einen Bezug zum alltäglichen Leben aufweisen. Wichtig sei auch, dass die Angebote an die Schule und an das Schulprogramm angepasst sind, wozu beispielsweise auch mit Personen aus dem Schulbereich zusammengearbeitet werden soll. Des Weiteren fänden es die befragten Personen hilfreich, wenn die externen Partnerinstitutionen sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schülerinnen und Schüler Material und Aktivitäten anbieten würden, die zu verschiedenen Themen und Schulfächern verfügbar wären (vgl. S. 108-110). So wünscht sich z. B. eine Lehrperson explizit menschenrechtsbildungsbezogene Angebote, die mit dem Fach Biologie in Verbindung gebracht werden können (vgl. S. 110). Ebenfalls würde es als Unterstützung angesehen werden, wenn die Materialien vollständig zur Verfügung stehen würden (vgl. S. 109). Den Expertinnen und Experten ist es zudem wichtig, dass die Angebote wirksam sind und von Personen durchgeführt werden, die wissen, wie eine Schulklasse animiert wird (vgl. S. 59). Die Angebote der externen Partnerinstitutionen können ebenfalls mit den unter Kapitel 3.8 (Ziffer V) genannten Evaluationen der schulischen Menschenrechtsbildung

auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Um sicherstellen zu können, dass diejenigen Personen der externen Partnerinstitutionen, die an die Schulen gehen, mit Schülerinnen und Schülern umgehen können, sollen diese eine didaktische Schulung erhalten.

Des Weiteren äusserten die Schulleitenden und die Lehrpersonen das Bedürfnis, dass sie gerne erfahren möchten, an welche externen Personen bzw. Institutionen sie sich gerade bei speziellen Themen wenden können (vgl. S. 117). Dieser Aspekt bezieht sich auch auf die Bewusstseinsbildung, die als wichtiger Bestandteil für die Umsetzung der schulischen Menschenrechtsbildung angesehen wird. Dafür soll in Zusammenarbeit mit éducation21 eine Liste erstellt und den Schulleitenden sowie Lehrpersonen online auf der Plattform des PER (vgl. S. 61), in den Informationskanälen von éducation21 und auf der SKMR-Website zugänglich gemacht werden, auf der alle externen Personen bzw. Institutionen mit ihren für wirksam befundenen Angeboten aufgeführt sind (siehe Ziffer V, Kapitel 2.1 und 4.4).

Empfehlung:
Die Angebote der externen Partnerinstitutionen werden durch die externen Partnerinstitutionen selbst anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie überprüft, angepasst und erweitert, in dem beispielsweise der Bezug auf den Lehrplan PER jeweils überprüft wird und Materialien und Aktivitäten zu verschiedenen Schulfächern (wie z. B. Biologie) und Themen ins Angebot aufgenommen werden. Zudem sollen die externen Partnerinstitutionen ihre Materialien den Schulen möglichst vollständig und kostenlos zur Verfügung stellen. Des Weiteren sollen die externen Partnerinstitutionen ihre Angebote mit Personen aus dem Schulbereich erarbeiten, damit diese an die einzelnen Schulen und die Schulprogramme angepasst sind. Zudem sollen die externen Partnerinstitutionen ihren Mitarbeitenden eine didaktische Schulung anbieten, um den Unterricht interaktiv und adressatengerecht gestalten zu können. Ebenso soll in Zusammenarbeit mit éducation21 eine Liste mit allen als wirksam befundenen Angeboten der externen Parterinstitutionen erstellt werden, die den Schulen zugestellt und online auf der Plattform des PER, in den Informationskanälen von éducation21 und auf der SKMR-Website veröffentlicht wird.

4.2 Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung

Von mehreren Schulleitungspersonen wurde geäussert, dass die Angebote von den externen Partnerinstitutionen zusammen mit Personen aus dem Schulbereich erarbeitet werden sollen (vgl. S. 108). Dadurch könne garantiert werden, dass die Angebote praxisnah sind. Daher sollen gemeinsame Arbeitsgruppen, die aus Schulleitenden, Lehrpersonen und Expert/-innen der Menschenrechtsbildung bestehen können, gefördert werden. Die Zusammenarbeit zwischen den Akteurinnen und Akteuren der schulischen Menschenrechtsbildung soll gemäss dem UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (1. Phase) durch die Staaten gefördert werden.[107]

[107] Vgl. UN-GA, Revised Draft Plan, 1st Phase, 2005, Ziff. I, Kapitel B.

Empfehlung:
Die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren der schulischen Menschenrechtsbildung in gemeinsamen Arbeitsgruppen zur Ausarbeitung von praxisnahen Angeboten zur schulischen Menschenrechtsbildung soll vom Bund durch finanzielle Unterstützung gefördert werden. Dabei ist darauf zu achten, dass die Anforderungen für eine finanzielle Unterstützung nicht zu aufwendig sind, weil sie sonst von den Schulleitungs- und Lehrpersonen nicht geleistet werden können und eine abschreckende Wirkung erzielen.

4.3 Finanzielle Unterstützung

Von den Expertinnen und Experten wurde verlangt, dass die Angebote der externen Partnerinstitutionen möglichst günstig oder sogar gratis zur Verfügung gestellt werden (vgl. S. 59). Die Schulleitenden äusserten das Bedürfnis, dass die Angebote vom Kanton mitfinanziert werden (vgl. S. 109). Da einige Lehrpersonen aus Kostengründen mit ihren Schülerinnen und Schülern nicht an die Orte der externen Partnerinstitutionen reisen können, würden sie es als hilfreich erachten, wenn diese in die Schule kommen würden (vgl. S. 110).

Empfehlung:
Die Zusammenarbeit mit den externen Partnerinstitutionen soll für die Schulleitungs- und Lehrpersonen durch die finanzielle Unterstützung von Bund und Kantonen ermöglicht werden. Diesbezügliche bereits bestehende Angebote – z. B. der Fachstelle für Rassismusbekämpfung – sollen gemäss den Ergebnissen der vorliegenden Studie optimiert und ausgebaut werden. Zudem werden die externen Partnerinstitutionen darin unterstützt, dass sie ihre Angebote den Schulen möglichst preisgünstig oder sogar gratis und vor Ort zur Verfügung stellen können.

Die Finanzierung der erwähnten Überprüfung der Angebote als auch der Gestaltung der Angebote sowie deren Finanzierung sind zum einen die Aufgabe der externen Partnerinstitutionen, zum anderen aber auch die Aufgabe von Bund und Kantonen, da gemäss dem UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (1. Phase) die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren durch die Staaten gestärkt werden soll.[108]

4.4 Bereich Menschenrechtsbildung des Schweizerischen Kompetenzzentrums für Menschenrechte (SKMR)

Als externe Partnerinstitution wird in diesem Abschnitt der Bereich Menschenrechtsbildung des Schweizerischen Kompetenzzentrums für Menschenrechte (SKMR) behandelt. Auf die Frage, was der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR zur Unterstützung der Durchführung von Menschenrechtsbildung beitragen könne, antwortenden einige Schulleitungs- und Lehrpersonen, dass sie das SKMR nicht kennen und sich dieses deshalb besser bekannt machen soll (vgl. S. 112-113). Hilfreich wäre der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR für die Schulleitenden und Lehrpersonen, wenn er Schulungen in Form von Aus- und Weiterbildungskursen anbieten

[108] Vgl. UN-GA, Revised Draft Plan, 1st Phase, 2005, Ziff. I, Kapitel B.

und Unterrichtsmaterialien entwickeln würde, die an das Alter der Lernenden angepasst und günstig zu erwerben sind (vgl. S. 111, 113-114). Zudem könnten sich die Schulleitenden und Lehrpersonen vorstellen, dass der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR für die Lehrpersonen eine beratende Funktion übernimmt (vgl. S. 112-113). Weil das Zentrum für Menschenrechtsbildung (ZMRB) der Pädagogischen Hochschule Luzern (PH Luzern), das für den Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR zuständig ist, bereits einige der gewünschten Dienstleistungen, wie z. B. die Beratungsfunktion und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, anbietet, wird es besonders wichtig sein, dass Schulleitende und Lehrpersonen *erstens* das SKMR und den Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR besser kennen lernen und *zweitens* Schulleitungs- und Lehrpersonen die Angebote des Bereichs Menschenrechtsbildung des SKMR bzw. des ZMRB der PH Luzern, das für den Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR zuständig ist, dank deren finanziellen Unterstützung von Bund und Kantonen kostenlos nützen können. Denn nur so können sie – wie oben erläutert – wirklich von den Angeboten des Bereichs Menschenrechtsbildung des SKMR profitieren. Damit der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR bei den Schulleitungs- und Lehrpersonen bekannt wird, kann er beispielsweise mit Bewusstseinsbildungs-Workshops an Schulen und einer Informationsbroschüre, in der die Angebote des Bereiches Menschenrechtsbildung des SKMR aufgeführt sind, auf sich aufmerksam machen.

Weiter wurde von den Lehrpersonen gewünscht, dass der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR auch Aktivitäten in Schulklassen durchführt, und dass mithilfe des Bereichs Menschenrechtsbildung des SKMR die Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen erleichtert wird (vgl. S. 113-114). Aus diesem Grund soll in Zusammenarbeit mit éducation21 eine Liste erstellt und den Schulleitenden sowie Lehrpersonen online auf der Plattform des PER (vgl. S. 61), in den Informationskanälen von éducation21 und auf der SKMR-Website zugänglich gemacht werden, auf der alle externen Personen bzw. Institutionen mit ihren für wirksam befundenen Angeboten aufgeführt sind (siehe Ziffer V, Kapitel 2.1 und 4.1).

Zudem verfügt der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR bzw. das Zentrum für Menschenrechtsbildung (ZMRB) der Pädagogischen Hochschule Luzern (PH Luzern) über die Kompetenzen, auf die bei der Umsetzung der Empfehlungen dieser Studie zurückgegriffen werden kann.

Empfehlung:
Der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR bzw. das ZMRB der PH Luzern soll mit Bewusstseinsbildungs-Workshops in Schulen und -broschüren auf seine Angebote in den Bereichen Aus- und Weiterbildung, Durchführung von Unterrichtseinheiten und Projekttagen, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien auf der Basis des Lehrplans PER, Forschung/Evaluation und Beratung aufmerksam machen, Aktivitäten in Schulklassen durchführen und die Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen erleichtern. Diese Angebote sollen von Bund und Kantonen finanziert werden, sodass sie Schulleitungs- und Lehrpersonen kostenlos nützen können.

5. Handlungsempfehlungen im Bereich „Aus- und Weiterbildung"

Wie in den Befragungen mehrmals erwähnt wurde, ist es abhängig von der Lehrperson, ob Menschenrechtsbildung im Unterricht durchgeführt wird oder nicht (vgl. S. 61, 69, 117-118). Die Lehrperson spielt somit in der schulischen Menschenrechtsbildung eine zentrale Rolle. Aus diesem Grund werden in den folgenden Kapiteln aus den Ergebnissen der Studie Empfehlungen abgelei-

tet, die in die Bereiche „Kursangebote für Lehrpersonen", „Weiterbildungsangebote für Schulleitende" und „Förderung der Weiterbildung" unterteilt sind.

5.1 Kursangebote für Lehrpersonen

Als Hindernisse für die Menschenrechtsbildung sehen einige der befragten Schulleitungs- und Lehrpersonen die mangelnden Angebote von Menschenrechtsbildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an (vgl. S. 121-123). Folglich wünschten sich auch mehrere Schulleitungs- und Lehrpersonen als Unterstützung für die Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung, dass zu menschenrechtsbildungsbezogenen Themen Kurse in der Aus- und Weiterbildung angeboten werden würden, die einführender Natur und konstruktiv sind (vgl. S. 114-116). Darüber hinaus sollen Aus- und Weiterbildungskurse zu spezifischen Inhalten der Menschenrechtsbildung angeboten werden, u. a. zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen und von Personen mit Migrationshintergrund, Partizipation, zu Gewalt-/Mobbing-Prävention, oder Methoden der Thematisierung von politisch kontroversen Themen im Unterricht (vgl. S. 60, 86-87).
Zudem scheint es wichtig zu sein, dass die Lehrpersonen praktische Ideen, Methoden und Materialien für den Menschenrechtsbildungsunterricht einerseits im jeweiligen Fach und andererseits für fächerübergreifende Menschenrechtsbildungseinheiten und -projekte (Capacités transversales) erhalten (vgl. S. 115).
Des Weiteren soll den Lehrpersonen auch die Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch gegeben werden, um zu erfahren, wie die Menschenrechtsbildung an anderen Schulen umgesetzt wird (vgl. S. 111). Dafür können in den Kursen beispielsweise eine Plakatausstellung angefertigt oder ein „Speed-Meeting" veranstaltet werden, die den Austausch unter den Kursteilnehmenden unterstützen.
Weiter soll die Möglichkeit bestehen, dass menschenrechtsbildungsbezogene Unterrichtseinheiten direkt in Schulklassen erprobt werden können (vgl. S. 115-116). Dabei soll den Lehrpersonen auch die Möglichkeit geboten werden, im Unterricht mit externen Partnerinstitutionen zusammenarbeiten zu können (vgl. S. 116).
Ausserdem soll in den Kursen den Lehrpersonen mehr Zeit für die Reflexion zur Verfügung gestellt werden (vgl. S. 115).
Als wichtige Unterstützungsmöglichkeit der Lehrpersonen für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung wurde darüber hinaus auch die Bewusstseinsbildung angesehen, bei der die angehenden und ausgebildeten Lehrpersonen beispielsweise von betroffenen Personen über ihre Situation informiert werden (vgl. S. 115-116). Zudem wurde mehrmals erwähnt, dass beispielsweise von den Pädagogischen Hochschulen bzw. den Hochschulinstitutionen Weiterbildungskurse zur Menschenrechtsbildung angeboten werden sollen (vgl. S. 114, 116). Für die Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen sind in der Schweiz die Kantone zuständig[109], weshalb sie auch dafür verantwortlich sind, dass die Menschenrechtsbildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen umgesetzt wird. Gleichzeitig kann der Bund – beispielsweise in Analogie zur Förderung des Holocaust-Gedenktages – aber zusätzlich anregen und konkret unterstützen, dass Menschenrechtsbildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen durchgeführt wird. Dies entspräche auch der UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung und -training, nach der Menschenrechtsbildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gefördert werden soll.[110] Um dieser Empfehlung gerecht werden zu können, müssen die Aus- und Weiter-

[109] Vgl. Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, 2014, Art. 63a.
[110] Vgl. UN-GA, Declaration, 2011, Art. 3, Abs. 2.

bildungsinstitutionen ihre Angebote den Bedürfnissen der Lehrpersonen anpassen. In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen kann es als Ziel der Menschenrechtsbildung angesehen werden, dass die Lehrpersonen davon überzeugt sind, dass Menschenrechtsbildung notwendig ist, und dass die Lehrpersonen kompetent sind, selbst Menschenrechtsbildung durchzuführen (vgl. S. 114).

Empfehlung:
In den Aus- und Weiterbildungsinstitutionen der Lehrpersonen sollen Kurse zu menschenrechtsbildungsbezogenen Themen angeboten werden, in denen die Lehrpersonen einerseits in die Ideen, Methoden und Materialien schulischer Menschenrechtsbildung eingeführt und andererseits auch spezifische Inhalte der Menschenrechtsbildung, wie z. B. Inklusion oder Partizipation, behandelt werden. Diese Menschenrechtsbildungsangebote in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen werden von den Kantonen aber auch vom Bund – beispielsweise in Analogie zur Förderung des Holocaust-Gedenktages – gezielt gefördert.
Die Kurse sollen den Lehrpersonen ermöglichen, praktische Ideen, Materialien und Methoden zur schulischen Menschenrechtsbildung in einzelnen Fächern und für fächerübergreifende Themen zu erhalten, wozu beispielsweise eine Plakatausstellung oder ein „Speed-Meeting" dienen können, bei denen sich die Teilnehmenden gegenseitig austauschen können. Neben den gegenseitige Austauschmöglichkeiten sind bei Kursen genügend Reflexionszeit wichtig. Zudem sollen die menschrechtsbildungsbezogenen Kurse ermöglichen, dass die Lehrpersonen direkt in den Klassen und zusammen mit externen Partnerinstitutionen im Bereich der Menschenrechtsbildung arbeiten können. Auf die menschenrechtsbildungsbezogenen Kursangebote werden die Lehrpersonen von den Aus- und Weiterbildungsinstitutionen aufmerksam gemacht, die ihre Angebote den Bedürfnissen der Lehrpersonen anpassen.

5.2 Weiterbildungsangebote für Schulleitende

Auf die Frage, ob die Schulleitenden an Weiterbildungskursen im Bereich der Menschenrechtsbildung teilgenommen haben, haben nur gerade drei der 25 teilnehmenden Schulleitungspersonen mit „Ja" geantwortet (vgl. S. 103, Tab. 38). Bei der Frage, wie die Schulleitenden und die Lehrpersonen unterstützt werden können, haben mehrere Schulleitungspersonen erwähnt, dass Schulungen beispielsweise in Form von Konferenzen oder Journées pédagogiques für sie hilfreich wären (vgl. S. 110-111). Diese Schulungen sollten v. a. in Methoden und Instrumente einführen, wie Schulen als Gemeinschaft und als Institution Menschenrechte und Kinderrechte fördern kann (z. B. mit Partizipationsförderung, mit Prävention von Gewalt und Mobbing, mit Jahres- bzw. Schulthemen und -projekten), und Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten präsentieren, mit denen an den Schulen stufen- bzw. klassenübergreifend gearbeitet werden kann (vgl. S. 110). Auch die menschenrechtsbildungsbezogenen Weiterbildungsmöglichkeiten für Schulleitende, die beispielsweise von den Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen angeboten werden, sollen vom Kanton unterstützt werden. Wichtig ist dabei, wie bei allen Angeboten zur Menschenrechtsbildung, dass diese „sprachlich und methodisch [an] die [jeweilige] Zielgruppe und ihre spezifischen Bedürfnisse und Voraussetzungen"[111] angepasst sind.

[111] UN-GA, Declaration, 2011, Art. 3, Abs. 3.

Empfehlung:
Schulleitenden sollen an den Weiterbildungsstätten Kurse im Bereich Menschenrechtsbildung angeboten oder auf Konferenzen und Journées pédagogiques auf die Menschenrechtsbildung aufmerksam gemacht werden, die auf die spezifischen Bedürfnisse und Voraussetzungen dieser Zielgruppe ausgerichtet sind, und in bzw. an denen Methoden und Instrumente sowie Unterrichtsmaterialien und -einheiten zur schulischen Menschenrechtsbildung vorgestellt werden. Diese Angebote sollen von den Kantonen gefördert werden.

5.3 Förderung der Weiterbildung

Expertinnen und Experten, eine Schulleitungsperson sowie eine Lehrperson erwähnten, dass der Zugang zu den Weiterbildungen u. a. finanziell gefördert werden soll (vgl. S. 59, 114, 116).
Die offizielle Anerkennung der Weiterbildung wird von der gleichen Lehrperson als eine weitere Möglichkeit zur Förderung der Weiterbildung im Bereich Menschenrechtsbildung angesehen (vgl. S. 116). Gemäss der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, „kann [der Bund] die Weiterbildung fördern".[112] Da für die Hochschulen jedoch die Kantone zuständig sind[113], sollen auch sie die Weiterbildung fördern. Die Förderung der menschenrechtsbildungsbezogenen Weiterbildungsmöglichkeiten wäre auch ganz im Sinne der UN-Deklaration für Menschenrechtsbildung und -training, in der die Menschenrechtsbildung als lebenslanger Prozess angesehen wird.[114]

Empfehlung:
Bund und Kantone sollen im Rahmen ihrer Zuständigkeiten die menschenrechtsbildungsbezogenen Weiterbildungsmöglichkeiten fördern, in dem die bisher erwähnten Weiterbildungsangebote finanziell unterstützt und offiziell anerkannt werden.

6. Handlungsempfehlung im Bereich „Finanzielle Unterstützung"

Obwohl die Finanzen von den Schulleitenden wie auch von den Lehrpersonen weniger als Hinderungsgrund für die Durchführung von Menschenrechtsbildung angesehen wurden (siehe S. 121-123, Tab. 40 und Tab. 41), führen die von Schulleitenden und Lehrpersonen verlangten Massnahmen gleichzeitig zur Notwendigkeit von finanzieller Unterstützung. Dies zeigten auch einige der oben genannten Handlungsempfehlungen, die mit Kosten verbunden sind, wie beispielsweise die Empfehlung zu den Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung oder diejenige zur Förderung der Weiterbildung. Zudem ist festzuhalten, dass von einer Expertin bzw. einem Experten sowie einigen Schulleitungs- und Lehrpersonen angeführt wurde, dass finanzielle Unterstützung die schulische Menschenrechtsbildung fördern würde (vgl. S. 58, 111-112).

Aufgrund der internationalen, europäischen und nationalen Rechtstexte sind Bund und Kantone für die Menschenrechtsbildung zuständig und sollen diese unterstützen. In der UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung und -training sowie im Weltprogramm für Menschenrechtsbildung wird

[112] Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, 2014, Art. 64a, Abs. 2.
[113] Vgl. Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, 2014, Artikel 63a.
[114] Vgl. UN-GA, Declaration, 2011, Art. 3, Abs. 1.

als ein Ziel die Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren genannt[115], das die Staaten verfolgen sollen. So sollen gemäss dem UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (1. Phase) die Zusammenarbeit zwischen den Akteurinnen und Akteuren der schulischen Menschenrechtsbildung, Projekte und die Menschenrechtsbildung allgemein gefördert werden.[116] Menschenrechtsbildung soll gemäss der UN-Deklaration für Menschenrechtsbildung und -training auch in der Ausbildung der Schulleitungs- und Lehrpersonen durchgeführt werden, wofür die Staaten verantwortlich sind.[117] Nach dem UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (1. Phase) und der Europaratscharta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung sollen die Staaten die Aus- und Weiterbildung der Schulleitungs- und Lehrpersonen im Bereich Menschenrechtsbildung fördern.[118] In der Schweiz wird auch in der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 festgehalten, dass der Bund die Weiterbildung fördern kann.[119] Die verschiedenen Förderungsmöglichkeiten der Menschenrechtsbildung können somit vom Bund finanziell unterstützt werden. Wie in den oben genannten Handlungsempfehlungen aufgezeigt wurde, verlangen die Förderungsmöglichkeiten der schulischen Menschenrechtsbildung auch finanzielle Unterstützung, um eine gezielte, systematische und nachhaltige Förderung von Menschenrechtsbildung zu erreichen.

Empfehlung:
Bund und Kantone müssen neben und in Verbindung mit dem Lehrplan PER weitere konkrete Massnahmen ergreifen, denn der Lehrplan PER genügt nicht, um die rechtlichen Verpflichtungen der Schweiz zu erfüllen und den internationalen Empfehlungen gerecht zu werden.
Bund und Kantone sollen die Umsetzung der oben genannten Handlungsempfehlungen für die schulische Menschenrechtsbildung in der Westschweiz finanziell unterstützen, wie z. B. die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren der schulischen Menschenrechtsbildung, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien mit Bezug zum Lehrplan PER oder die Aus- und Weiterbildungskurse für die Lehr- und Schulleitungspersonen. Denn nur durch diese finanzielle Unterstützung durch Bund und Kantone kann die Menschenrechtsbildung gezielt, systematisch und nachhaltig gefördert und in der Westschweiz im Bereich Menschenrechtsbildung die rechtlichen Verpflichtungen der Schweiz erfüllt und den internationalen Empfehlungen an die Schweiz nachgekommen werden.

[115] Vgl. UN-GA, Revised Draft Plan, 1st Phase, 2005, Ziff. I, Kapitel B.

[116] Vgl. UN-GA, Revised Draft Plan, 1st Phase, 2005, Ziff. I, Kapitel A, Art. 7.

[117] Vgl. UN-GA, Declaration, 2011, Art. 3, Abs. 2.

[118] Vgl. UN-GA, Revised Draft Plan, 1st Phase, 2005, Anhang A, Art. 5 (f); Council of Europe, CM, Recommendation, 2010, S. 11.

[119] Vgl. Bundesverfassung vom 18. April 1999, 2014, Art. 64a, Abs. 2.

EXECUTIVE SUMMARY

Im Auftrag des Bundes untersuchte der Bereich Menschenrechtsbildung des Schweizerischen Kompetenzzentrums für Menschenrechte (SKMR) in der vorliegenden Studie den aktuellen Stand der Menschenrechtsbildung in den obligatorischen Schulen der Westschweiz, da in der französischsprachigen Schweiz der harmonisierte Lehrplan Plan d'études romand eingeführt worden ist.

Um den aktuellen Stand der schulischen Menschenrechtsbildung in der Westschweiz erfassen zu können, wurden folgende forschungsleitende Fragestellungen untersucht:

1. *Welche rechtlichen Grundlagen existieren für die schulische Menschenrechtsbildung in der Westschweiz auf der Bildungsstufe der obligatorischen Schulzeit?*
2. *Inwiefern ist die Menschenrechtsbildung im Westschweizer Lehrplan Plan d'études romand (PER) implementiert?*
3. *Was wird in den Westschweizer Schulen zur Menschenrechtsbildung gemacht? Gibt es kantonale Eigenheiten? Wie sind die Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung vernetzt? Welche Bedürfnisse und Schwierigkeiten bestehen bei der Implementierung der Menschenrechtsbildung im Unterricht?*
4. *Wie ist der aktuelle Stand der schulischen Menschenrechtsbildung in der obligatorischen Schule der Westschweiz im Licht der rechtlichen Grundlagen und des Westschweizer Lehrplans PER zu beurteilen? Und wie kann die Menschenrechtsbildung in den obligatorischen Schulen der Westschweiz weiter gestärkt werden?*

Um die erste Fragestellung beantworten zu können, wurden internationale, europäische und nationale Rechtstexte bezüglich des Rechts auf Menschenrechtsbildung analysiert. Die Untersuchung der rechtlichen Grundlagen zeigte, dass die Schweiz bezüglich des Rechts auf Menschenrechtsbildung sowohl nach internationalem als auch nach europäischem Rechtssystem Verpflichtungen zur Umsetzung der Menschenrechte eingegangen ist und Empfehlungen berücksichtigen sollte (z. B. UN-Kinderrechtskonvention und Europaratscharta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung von 2010). Ebenso konnte festgestellt werden, dass die Ziele und Prinzipien des harmonisierten Lehrplans, zu dem sich das Schweizer Stimmvolk mit den revidierten Bildungsartikeln (Art. 61a-67) in der Bundesverfassung aussprach, mit der Menschenrechtsbildung in Einklang stehen.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurde eine Analyse des Plan d'études romand und der einzelnen kantonalen Angaben zum PER durchgeführt. Die Befunde weisen darauf hin, dass die meisten menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele, die im Lehrplan codiert wurden, dem Bereich Bildung im Geiste der Menschenrechte angehören. Ebenso kann ein Grossteil der menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele im Fachbereich Sciences humaines et sociales sowie den Schuljahren 9-11 (Zyklus 3) zugeordnet werden. Ausserdem lässt sich feststellen, dass auch in den kantonalen Angaben einiger Westschweizer Kantone die Menschenrechtsbildung berücksichtigt wird. Dennoch wird die Westschweiz mit dem Lehrplan PER noch nicht ihren rechtlichen Verpflichtungen bzw. den internationalen Empfehlungen im Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung gerecht, weil zum einen in vielen Bereichen und Schulstufen des Lehrplans PER Menschenrechtsbildung nicht vorkommt und zu wenig bis keine konkrete Unterrichtszeit für Menschenrechtsbildung vorhanden ist, obwohl alle Schülerinnen und Schüler ein Recht auf Men-

schenrechtsbildung haben, und der Lehrplan PER mehrheitlich „Implizite Menschenrechtsbildung" und „Bildung im Geiste der Menschenrechte" vorsieht, obwohl gerade „explizite Menschenrechtsbildung" notwendig ist, um das Ziel der Menschenrechtsbildung – nämlich die Realisierung der Menschenrechte zu fördern – auch wirklich zu erreichen. Die Schweiz macht in der Westschweiz mit dem Lehrplan PER einen ersten Schritt in die richtige Richtung, auf den aber noch weitere Schritte folgen müssen. Der Lehrplan PER bildet dafür sicherlich eine Grundlage, auf der man aufbauen kann.

Für die Beantwortung der dritten Fragestellung wurden zum einen mit Mitarbeitenden der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente der Westschweizer Kantone Expert/-innen-Interviews durchgeführt. Anschliessend fand mit Schulleitenden und Lehrpersonen eine Online-Umfrage zur Menschenrechtsbildung an ihrer Schule bzw. in ihrem Unterricht statt. Die Ergebnisse der Online-Umfrage zeigen, dass jeweils mehr als die Hälfte der teilnehmenden Schulleitungs- und Lehrpersonen angaben, an ihrer Schule bzw. in ihrem Unterricht Menschenrechtsbildung durchzuführen, sei dies bei der Behandlung von menschenrechtsbildungsbezogenen Themen im Unterricht, bei Schulprojekten, in Klassenräten oder bei Aktivitäten zum Tag der Kinderrechte. Bei den Interviews wiesen die Expertinnen und Experten auf jeweilige kantonale Eigenheiten hin, wie z. B. die Erarbeitung eines Manuals für die Formation générale, in dem für jedes Lernziel mehrere Aktivitäten vorgeschlagen werden, oder das Angebot des interdisziplinären Freifachs Sciences humaines, in dem die Menschenrechte eine bedeutende Rolle spielen. Des Weiteren gaben die befragten Personen der Expert/-innen-Interviews sowie der Online-Umfrage an, dass mit externen Partnerinstitutionen, wie beispielsweise mit éducation21 oder Terre des Hommes, zusammengearbeitet wird. Dennoch ergab die Online-Umfrage, dass besonders von den Lehrpersonen, die an der Online-Umfrage teilgenommen haben, sehr wenige Personen von einer Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen profitieren.
Obwohl all diese Ergebnisse verdeutlichen, dass zwar an vielen Schulen, die an der Online-Umfrage teilgenommen haben, Menschenrechtsbildung an der Schule und/oder im Unterricht umgesetzt wird, bestehen dennoch einige Schwierigkeiten in der Schulpraxis und ein Bedürfnis nach konkreten Unterstützungsmöglichkeiten wie Aus- und Weiterbildung, Beratung, Bewusstseinsbildung, Unterrichtsmaterialien und Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann zur Klärung der vierten Fragestellung festgehalten werden, dass es aus Sicht der rechtlichen Grundlagen erfreulich ist, dass die Menschenrechtsbildung sowohl in den Lehrplan Plan d'études romand als auch an die Schulen und in die Schulzimmer Eingang gefunden hat. Dennoch zeigen die gewonnenen Ergebnisse, dass noch weitaus mehr Potenzial zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung bestehen würde. Aus diesem Grund werden in der Studie die bestehenden Schwierigkeiten und Bedürfnisse zur Umsetzung von schulischer Menschenrechtsbildung benannt und Empfehlungen ausgesprochen, welche die schulische Menschenrechtsbildung in den obligatorischen Schulen der Westschweiz weiter stärken können:

Handlungsempfehlung im Bereich „Plan d'études romand"
Obwohl der Plan d'études romand für die Lehrpersonen und die Schulleitenden einige Anhaltspunkte für die Umsetzung von schulischer Menschenrechtsbildung liefert – besonders im Bereich der Bildung im Geiste der Menschenrechte, im Fachbereich Sciences humaines et sociales, sowie für den Zyklus 3 –, so gibt es dennoch Bereiche und Schulstufen, in denen die schulische Menschenrechtsbildung nicht zum Zuge kommt, obwohl auch dort nichts gegen einen Einbezug der Menschenrechtsbildung sprechen würde und nicht nachvollziehbar ist, warum dies nicht geschieht bzw. ein Einbezug inhaltlich möglich und naheliegend wäre. Aus diesem Grund sollen

Bereiche und Schulstufen, denen in der Lehrplananalyse wenige menschenrechtsbildungsbezogene Ziele zugeordnet werden konnten, weiter gestärkt werden. Dazu gehören der Bereich der expliziten Menschenrechtsbildung, Fachbereiche wie beispielsweise Arts, Corps et mouvement und Mathématiques et Sciences de la nature, und die Schulstufen Zyklus 1 und 2. Um diese verschiedenen Bereiche und Schulstufen besser in den menschenrechtsbildungsbezogenen Unterricht integrieren zu können, sollten externe Partnerinstitutionen Unterrichtsmaterialien und Aktivitäten erstellen, die für diese Bereiche eingesetzt werden können. Weiterer Nachholbedarf besteht für die überfachlichen Kompetenzen (Capacités transversales), zu denen in der Hauptkategorie *Bereich* die wenigsten menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele zugeordnet wurden. Zudem zeigte sich auch bei der Online-Umfrage, dass im Schulunterricht eher einzelne menschenrechtsbildungsbezogene als fächerübergreifende Themen unterrichet werden. Die Integration der Behandlung von überfachlichen Kompetenzen in den Unterricht stellt für Lehrpersonen eine grosse Herausforderung dar, die der PER von den Lehrpersonen verlangt, ohne dass die Lehrpersonen dabei unterstützt werden, wie und womit sie dieser Anforderung gerecht werden sollen. Daher kannn gesagt werden, dass es den Lehrpersonen nicht leicht fällt, überfachliche Kompetenzen in ihren Unterricht zu integrieren. Diese Erkenntnis kann jedoch auch darauf zurückzuführen sein, dass von den politischen Behörden derzeit eine grössere Fokussierung auf die einzelnen Fachdisziplinen gefordert wird als auf die Formation générale oder die Capacités transversales. Zudem erwähnten auch einige Lehrpersonen, dass es an ihren Schulen wenig Möglichkeiten zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung gebe. Aus diesen Gründen ist es wichtig, dass von externen Partnerinstitutionen Unterrichtsmaterialien und Vorschläge für Schulprojekte ausgearbeitet werden, die für die überfachliche Kompetenzbildung verwendet werden können. Ausserdem sollen an den Schulen konkrete Zeitgefässe für die Durchführung von Menschenrechtsbildung zur Verfügung gestellt werden.
Um die Menschenrechtsbildung stärker in den Lehrplan PER zu integrieren, könnte die Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) bei einer Überarbeitung des Lehrplans zusätzlich Bezüge zur Menschenrechtsbildung insbesondere in den erwähnten Bereichen herstellen, in denen bisher die wenigsten menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele bestehen.

Handlungsempfehlung im Bereich „Bewusstseinsbildung"

Die Ergebnisse der Interviews sowie der Online-Umfrage zeigen deutlich, dass die persönliche Überzeugung ein bedeutender Grund für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im Schulunterricht ist. Und obwohl durch die explizite Nennung der Menschenrechtsbildung im PER diese von den Schulleitungs- und Lehrpersonen bewusster wahrgenommen wird, so ist dennoch ein Bedürfnis nach mehr Informationen zur Menschenrechtsbildung vorhanden. Zu diesen Informationen können Schulleitende und Lehrpersonen an Teamweiterbildungen und Bewusstseinsbildungs-Workshops gelangen. Inhalt dieser Workshops sollen Erläuterungen dazu sein, wie der PER die Menschenrechtsbildung vorsieht, und auf welche Elemente der Menschenrechtsbildung im PER besonders häufig Bezug genommen wird (z. B. Thema Medien, (Grund-)Rechte/Demokratie/Bürgerschaft/politische Partizipation, Kommunikationskompetenzen oder die kooperative Zusammenarbeit/Gruppenarbeit). Dieser letztgenannte Punkt ermöglicht allen Lehrpersonen, einen Anknüpfungspunkt zu ihrem Schulfach herstellen zu können. Zudem sollen in den Bewusstseinsbildungs-Workshops die vielfältigen Facetten von Menschenrechtsbildung und ihre Schwerpunkte (z. B. Bildungsprozesse für Toleranz und gegen Rassismus und Diskriminierung) sowie Methoden, Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten zur Menschenrechtsbildung im PER präsentiert werden, die einen Bezug zur Menschenrechtsbildung im PER aufweisen, wie z. B. die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, der Umgang mit Heterogenität oder

der Partizipation auf allen Ebenen der Schule. Ein Schwerpunkt der Workshops soll jeweils auf dem Einbezug der expliziten Menschenrechtsbildung liegen, denn wie mit den Ergebnissen der Online-Umfrage gezeigt werden konnte, fliessen bisher nur vereinzelt Elemente der expliziten Menschenrechtsbildung in den Schulunterricht ein. Zudem soll auf die Menschenrechtsbildung in denjenigen Fächern hingewiesen werden, die auf den ersten Blick den Anschein erwecken, nicht für die Menschenrechtsbildung geeignet zu sein, wie beispielsweise die Mathematik. Weiter eignen sich solche Bewusstseinsbildungs-Workshops auch für einen gegenseitigen Austausch, an dem die teilnehmenden Personen erfahren, wie die Menschenrechtsbildung an anderen Schulen umgesetzt wird. Dafür eignet sich beispielsweise ein Marktplatz, an dem bereits realisierte „good practices" aus verschiedenen Westschweizer Kantonen vorgestellt werden, wie z. B. Präsentation von verschiedenen Aktivitäten zum Tag der Kinderrechte, Unterrichtseinheiten in verschiedenen Fächern und zu verschiedenen Menschen- und Kinderrechtsthemen oder der Durchführung des Klassenrates. Des Weiteren sollen die Schulleitungs- und Lehrpersonen in den Bewusstseinsbildungs-Workshops eine Liste erhalten, auf der die externen Partnerinstitutionen mit ihren für wirksam befundenen Angeboten aufgeführt sind, und die von den Schulleitenden und Lehrpersonen bei speziellen Themen der Menschenrechtsbildung kontaktiert werden können. Ebenfalls können die Teilnehmenden der Bewusstseinsbildungs-Workshops auf mögliche Finanzierungsquellen für Menschenrechtsbildung aufmerksam gemacht werden sowie konkrete und praxisnahe Hinweise erhalten, wie sie die „innere Dynamik" ihrer Schule fördern können, um Menschenrechtsbildung an ihrer Schule durchzuführen. Die Bewusstseinsbildung von Lehr- und Schulleitungspersonen ist gemäss der UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training die Aufgabe von Bund und Kantonen, weshalb sie die externen Partnerinstitutionen mit ihren Angeboten und Aktivitäten unterstützen sollen.

Auch bei den Eltern soll das Bewusstsein für Menschenrechtsbildung gestärkt werden, da diese oft Vorurteile bezüglich der Menschenrechtsbildung haben, welche widerum die Umsetzung von Menschenrechtsbildung an der Schule bzw. im Unterricht erschweren, da die Schülerinnen und Schüler in einen allfälligen Wertekonflikt geraten können. Um das Verständnis und das Bewusstsein für die Menschenrechtsbildung bei den Eltern zu stärken sowie die schmale Grenze zwischen Bildung und Erziehung besser meistern zu können, sollen die Eltern in Schulangelegenheiten miteinbezogen und über die Menschenrechte informiert werden. Die Information der Eltern kann anhand von Informationsbroschüren oder an Elternabenden kurz und prägnant durchgeführten Informationseinheiten durchgeführt werden, die in die Thematik der Menschenrechte und Kinderrechte einführen. Diese Informationsbroschüren und kompakten Informationseinheiten zuhanden von Lehrpersonen sollen von externen Partnerinstitutionen entwickelt werden. Dies ist Aufgabe der Kantone. Gleichzeitig ist es Aufgabe des Bundes, sicherzustellen, dass die Kantone diese Verpflichtung erfüllen. Denn gemäss der UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung und -training haben alle Menschen ein Recht darauf, die Menschenrechte kennen zu lernen und Zugang zu Menschenrechtsbildung und -training zu erhalten.

Handlungsempfehlungen im Bereich „Menschenrechtsbildung in der Schule"

In der Online-Umfrage wurden diejenigen Lehrpersonen, die angaben, keine Menschenrechtsbildung zu unterrichten, nach deren Grund gefragt. Die Hälfte dieser Lehrpersonen begründete ihre Nichtdurchführung von Menschenrechtsbildung damit, dass die Menschenrechtsbildung nicht zum Programm ihres Schulfaches gehöre. Folglich ist es von grosser Relevanz, dass die Lehrpersonen und die Schulleitenden an Bewusstseinsbildungs-Workshops teilnehmen können, an denen den Teilnehmenden anhand von Praxisbeispielen aufgezeigt wird, wie Menschenrechtsbildung basierend auf dem PER in allen Fächern und auf allen Schulstufen durchgeführt werden kann, und welche Methoden, Materialien und Unterrichtseinheiten für den menschenrechtsbil-

dungsbezogenen Unterricht zur Verfügung stehen. Um besonders effektiv zu sein, werden diese Workshops adressatengerecht durchgeführt, das heisst spezifisch für ein Fach und/oder für bestimmte Schulstufen. Des Weiteren soll aufgrund der Verpflichtungen der Lehrpersonen gegenüber den Domaines disciplinaires die Einführung eines Freifachs „Menschenrechte" geprüft werden, in dem die Menschenrechte interdisziplinär betrachtet werden. Zudem sollen die Schulleitungs- und Lehrpersonen vom Kanton praktische und konkrete Möglichkeiten (z. B. fixe Zeitfenster in Form eines Menschenrechtsbildungstags, regelmässige Menschenrechtsbildungsblöcke) erhalten, um Menschenrechtsbildung an der Schule bzw. im Unterricht umzusetzen. Als Analogiebeispiel kann beispielsweise die Förderung des Holocaust-Gedenktages dienen.

Die Befunde der Online-Umfrage belegen, dass einige Schulleitungs- und Lehrpersonen die Menschenrechtsbildung in Schulprojekten integrieren. Diese Unterrichtsform wurde auch von mehreren Schulleitenden und Lehrpersonen als Idee geäussert, wie die Menschenrechtsbildung umgesetzt werden könne. Die Schulprojekte können zu verschiedenen Themen stattfinden, wobei Berichten aus der Online-Umfrage zufolge Themen wie Diversität, Gewalt, Respekt oder Kinderrechte besonders geeignet zu sein scheinen. Des Weiteren kommen für Schulprojekte auch diejenigen menschenrechtsbildungsbezogenen Themen in Frage, die im PER beim Themenbereich Interdépendances (sociales, économiques, environnementales) der Formation générale aufgeführt sind. Zudem äusserten eine Schulleitungsperson und eine Expertin bzw. ein Experte, dass Bund, Kantone und politische Behörden Themen vorschlagen sollen, mit denen in Schulprojekten gearbeitet werden kann, wie zum Beispiel Frieden oder Umwelt. Diese Themenvorschläge können auch auf ein aktuelles Thema Bezug nehmen. Bund und Kantone sollen die Projektarbeit mit Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten zu geeigneten menschenrechtsbildungsbezogenen Themen, die von externen Partnerinstitutionen entwickelt werden, unterstützen, in dem sie die Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten valideren, den Schulen empfehlen und zur Verfügung stellen. Zudem sollen Bund und Kantone auch einen finanziellen Beitrag zur Menschenrechtsbildung in Schulprojekten leisten. Bei der finanziellen Unterstützung durch Bund und Kantone ist darauf zu achten, dass die Anforderungen für eine finanzielle Unterstützung nicht zu aufwendig sind, weil sie sonst von den Schulleitungs- und Lehrpersonen nicht geleistet werden können und eine abschreckende Wirkung erzielen.

Wie die Ergebnisse der Befragungen zeigen, ist die Menschenrechtsbildung auf verschiedene Arten und Weisen in die Schulen und den Schulunterricht integriert. So wurden von den Akteurinnen und Akteuren der schulischen Menschenrechtsbildung als menschenrechtsbildungsbezogene und funktionierende Ansätze („good practices") zum Beispiel die Behandlung von verschiedenen Unterrichtsthemen wie Diskriminierung, Kinderarbeit oder Migration, die Durchführung von Diskussionen, Rollenspielen oder Schulprojekten (beispielsweise am Tag der Kinderrechte), sowie die Partizipation der Schülerinnen und Schüler im Klassenrat erwähnt. Diese Programme sollen gemäss des UN-Weltprogramms für Menschenrechtsbildung (1. Phase) von den Staaten gefördert werden. Aus diesem Grund sollen Bund und Kantone die Verbreitung und Umsetzung von bereits bestehenden Ansätzen der schulischen Menschenrechtsbildung in den anderen Schulen der Westschweiz durch eine Sammlung von „good practices" in Form einer Online-Veröffentlichung des Kompendiums von „good practices" auf der Plattform des PER und deren Bekanntmachung in Form von „good practices-Workshops" fördern. Die „good-practice-Workshops" folgen dem Ansatz der „peer-to-peer-education" und umfassen die Einführung in „good practices" von Schulleitungs- und Lehrpersonen durch Kolleginnen und Kollegen, welche die „good practice" entwickelt und/oder durchgeführt haben Zudem zeichnen sie sich durch besonders hohen Lehrplan PER-Bezug, starke Authentizität und damit verbunden beeindruckende Überzeugungskraft und Wirkung aus.

Die Befunde der Befragungen weisen darauf hin, dass bei der schulischen Menschenrechtsbildung eine vielfältige Anzahl von Unterrichtsmaterialien verwendet werden, wie beispielsweise Dokumente von UNICEF (DVDs, Filme), Lehrmittel wie PROMESCE oder Spiele wie « ECOVILLE – Jeu de simulation et ressources pédagogiques ». Obwohl somit bereits einige Unterrichtsmaterialien verfügbar wären, so tendieren die Antworten der befragten Schulleitungs- und Lehrpersonen dennoch dazu, dass sie Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten als Unterstützungsmöglichkeit ansehen. Die Unterrichtsmaterialien bieten einerseits eine allgemeine Einführung in die Menschen- und Kinderrechte und greifen andererseits auch aktuelle Themen wie Umgang mit Heterogenität, Partizipation, Migration, Gewaltprävention, und gesellschaftlich kontrovers diskutierte Fragestellungen, wie beispielsweise Flucht und Asyl oder das Verhältnis zwischen nationalem Recht und Völkerrecht, auf. Des Weiteren sollen auch die Themen der Formation générale aus dem PER in den Unterrichtsmaterialien aufgenommen werden, wozu sich beispielsweise auch die Erstellung eines Manuals eignen würde. Von den Akteurinnen und Akteuren der schulischen Menschenrechtsbildung wird zudem gewünscht, dass zu einem menschenrechtsbildungsbezogenen Thema mehrere Unterrichtsmaterialien entwickelt werden. Aus diesen Gründen sollen Bund und Kantone die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten finanzieren, diese durch eine Kommission validieren lassen, und den Schulen möglichst einfach und kostenlos zur Verfügung stellen. Bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten ist zudem darauf zu achten, dass sie an das Niveau der Zielgruppe angepasst sind und sich direkt auf den PER beziehen. In Bezug auf die Empfehlung, dass bereits funktionierende Ansätze („good practices") durch Bund und Kantone gefördert werden sollen, sollen die erwähnte Validierung und Verbreitung auch für bereits bestehende Unterrichtsmaterialien durchgeführt werden.

Bei der Frage zu den Methoden der schulischen Menschenrechtsbildung berichteten die Teilnehmenden der Online-Umfrage, dass sich Methoden, die zu theoretisch sind und keinen Alltagsbezug herstellen, für die schulische Menschenrechtsbildung nicht geeignet sind. Als effektiv haben sich hingegen die folgenden Methoden der Menschenrechtsbildung erwiesen: Methode des erfahrungsorientierten Lernens, Gruppenarbeiten, partizipative Lehrmethoden und die Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen. Nach den Lehrpersonen und Schulleitenden sind zudem beispielsweise die Mediation oder die Verwendung von Medien effektiv für die schulische Menschenrechtsbildung und werden deshalb auch von ihnen angewendet. Damit die Lehrpersonen, Schulleitenden und Mitarbeitenden von externen Partnerinstitutionen die Methoden der Menschenrechtsbildung, die sich als effektiv erwiesen haben, besser kennen und anwenden lernen, sollen die Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung in Aus- und Weiterbildungskursen mit den Methoden der Menschenrechtsbildung vertraut gemacht werden. Die Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung sollen dafür von Bund und Kantonen finanzielle Unterstützung erhalten.

Die Gespräche mit den Expertinnen und Experten sowie die Online-Umfrage bei den Schulleitungs- und Lehrpersonen verdeutlichten, dass die schulische Menschenrechtsbildung bei allen befragten Personen einen hohen Stellenwert einnimmt, und es für sie somit auch von grosser Bedeutung ist, dass die Schülerinnen und Schüler Menschenrechtsbildung erfahren können. Denn durch die Menschenrechtsbildung erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die sie auch ausserhalb der Schule anwenden können. Um diese Nachhaltigkeit der Menschenrechtsbildung erfahren zu können, sollen die Schulleitungs- und Lehrpersonen von den Kantonen mehr Möglichkeiten bekommen bzw. sollen die Kantone mehr Möglichkeiten schaffen, um schulische Menschenrechtsbildung durchzuführen, in der die Schülerinnen und Schüler fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen erwerben. Dies kann durch die Umsetzung der in

dieser Studie auf der Basis des Lehrplans PER unterbreiteten Empfehlungen zur Förderung der schulischen Menschenrechtsbildung in der Westschweiz erreicht werden.
Um den Zielen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie der Bundesverfassung gerecht zu werden, werden die Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung von den Kantonen durch Methoden, Unterrichtsmaterialien sowie Aus- und Weiterbildungskurse darin unterstützt, dass sie Partizipationsmöglichkeiten (wie z. B. die Durchführung eines Klassenrates) und Förderungs- wie auch Schutzbedürfnisse (wie beispielsweise intensive Französischkurse zur schnelleren und besseren Integration, Anpassung des Schulprogramms für Lernende mit Behinderungen, Schulprojekte zum Thema Gewalt als Schutz vor Gewalt/Mobbing) kennen lernen und diese anwenden können. Diese Unterstützungsmöglichkeiten tragen dazu bei, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit gefördert und geschützt und dadurch die Rechte aller respektiert werden.
Zur nachhaltigen Wirkung von schulischer Menschenrechtsbildung kann derzeit noch nichts gesagt werden, da u. a. aufgrund der erst kürzlich erfolgten Einführung des PER noch keine Evaluation stattgefunden hat. Nach Angabe einer Expertin bzw. eines Experten sei es auch noch nicht sicher, ob überhaupt Evaluationen durchgeführt werden. Wenn die Schweiz ihren Verpflichtungen gegenüber der UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung und -training und der Europaratscharta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung nachkommen will, sollen zum einen Kriterien entwickelt werden, mit denen die Wirksamkeit von Programmen, die Menschenrechtsbildung durchführen, überprüft werden kann, und zum anderen diesbezügliche Wirksamkeitsforschung bei allen beteiligten Personen der schulischen Menschenrechtsbildung (Mitarbeitende der externen Partnerinstitutionen, Schulleitungs- und Lehrpersonen, sowie Schülerinnen und Schüler) durchgeführt werden. Bei der Evaluation soll darauf geachtet werden, dass konkrete und adressatengerechte Fragen gestellt werden, mit denen sowohl allgemeine als auch projektspezifische Kriterien erhoben werden können.

Handlungsempfehlungen im Bereich „Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen"
Nur wenige Schulleitungs- und Lehrpersonen haben in der Online-Umfrage angegeben, dass sie mit externen Partnerinstitutionen zusammenarbeiten. Dies kann unter anderem an den Angeboten der externen Partnerinstitutionen liegen, die beispielsweise nicht adressatengerecht gestaltet sind, oder auch an den Kosten, die bei der Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen entstehen können. So könnte eine häufigere Nutzung der Angebote von externen Partnerinstitutionen durch eine Umgestaltung der Angebote erreicht werden. Die Bedürfnisse der befragten Personen würden erfüllt werden, wenn die Angebote der externen Partnerinstitutionen an das Alter der Schülerinnen und Schüler, interaktiv, alltagsbezogen sowie an den Lehrplan PER, die Schule und an das Schulprogramm angepasst sind. Für die beiden letztgenannten Punkte wird es als hilfreich angesehen, wenn die Angebote zusammen mit Personen aus dem Schulbereich erarbeitet werden. Des Weiteren würden es die befragten Personen schätzen, wenn es Angebote zu verschiedenen Themen und Schulfächern gäbe. So werden von einer Lehrperson explizit menschenrechtsbildungsbezogene Materialien und Aktivitäten für das Fach Biologie gewünscht. Die externen Partnerinstitutionen könnten die Schulleitungs- und Lehrpersonen auch damit unterstützen, dass sie den nachfragenden Personen ihre Materialien vollständig zur Verfügung stellen. Zudem sollen die Angebote wirksam sein und von Personen durchgeführt werden, die wissen, wie eine Schulklasse animiert wird. Die Angebote der externen Partnerinstitutionen können ebenfalls mit den empfohlenen Evaluationen der schulischen Menschenrechtsbildung auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Um sicherzustellen, dass diejenigen Personen der externen Partnerinstitutionen, die Stunden mit den Lernenden interaktiv und adressatengerecht gestalten zu können, sollen diese eine didaktische Schulung erhalten. Bereits bestehende Angebote der

externen Partnerinstitutionen werden durch die externen Partnerinstitutionen selbst anhand der Ergebnisse der voliegenden Studie überprüft, angepasst und erweitert. Weiter äusserten die Schulleitenden und Lehrpersonen den Wunsch, zu erfahren, an welche externen Partnerinstitutionen sie sich bei speziellen Themen im Bereich der Menschenrechtsbildung wenden können. Dafür soll in Zusammenarbeit mit éducation21 eine Liste mit allen als wirksam befundenen Angeboten der externen Partnerinstitutionen erstellt werden, die den Schulen zugestellt und online auf der Plattform des PER, in den Informationskanälen von éducation21 und auf der SKMR-Website veröffentlicht wird.

Wie bereits erwähnt, sähen es die Schulleitungs- und Lehrpersonen als hilfreich an, wenn die Angebote der externen Partnerinstitutionen zusammen mit Personen aus dem Schulbereich erarbeitet werden. Dadurch könne u. a. garantiert werden, dass die Angebote praxisnah sind. Daher sollen gemeinsame Arbeitsgruppen, bestehend aus Schulleitenden, Lehrpersonen und Expert/-innen der Menschenrechtsbildung, zur Ausarbeitung von praxisnahen Angeboten zur schulischen Menschenrechtsbildung gefördert werden. Die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteurinnen und Akteuren der schulischen Menschenrechtsbildung soll durch Bund und Kantone finanziell unterstützt werden. Dabei ist darauf zu achten, dass die Anforderungen für eine finanzielle Unterstützung nicht zu aufwendig sind, weil sie sonst von den Schulleitungs- und Lehrpersonen nicht geleistet werden können und eine abschreckende Wirkung erzielen.

Finanzielle Unterstützung in der Zusammenarbeit mit den externen Partnerinstitutionen wird auch in weiteren Bereichen von den Expertinnen und Experten sowie den Schulleitungs- und Lehrpersonen gewünscht. So sollen die externen Partnerinstitutionen von Bund und Kantonen darin unterstützt werden, dass sie ihre Angebote zur Menschenrechtsbildung den Schulen möglichst günstig oder sogar kostenlos zur Verfügung stellen können. Des Weiteren erhoffen sich einige Lehrpersonen, dass die Schulen bzw. Schulklassen und die externen Partnerinstitutionen insofern finanzielle Unterstützung erhalten, dass die externen Partnerinstitutionen mit ihren Angeboten zur schulischen Menschenrechtsbildung an die Schulen kommen können. Bereits bestehende Angebote, wie beispielsweise Angebote der Fachstelle für Rassismusbekämpfung, sollen gemäss den Ergebnissen der vorliegenden Studie optimiert und ausgebaut werden.

Als externe Partnerinstitution wurde in der Studie auch der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR betrachtet. Da einige Schulleitende und Lehrpersonen angaben, das SKMR nicht zu kennen, so erachten es diese als sinnvoll, wenn sich das SKMR und der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR besser bekannt machen würden. Der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR und das ZMRB der PH Luzern, das für den Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR zuständig ist, können beispielsweise mit Bewusstseinsbildungs-Workshops an Schulen oder Informationsbroschüren auf sich aufmerksam machen. Inhalt dieser Veranstaltungen oder Broschüren sind die Angebote des Bereichs Menschenrechtsbildung des SKMR in den Bereichen Aus- und Weiterbildung, Durchführung von Unterrichtseinheiten und Projekttagen, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien auf der Basis des Lehrplans PER, Forschung/Evaluation und Beratung. Der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR soll zudem die Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen erleichtern. Aus diesem Grund soll in Zusammenarbeit mit éducation21 eine Liste erstellt und den Schulleitungs- sowie Lehrpersonen schriftlich oder online auf der Plattform des PER, in den Informationskanälen von éducation21 und auf der SKMR-Website zugänglich gemacht werden, auf der alle externen Partnerinstitutionen mit ihren für wirksam befundenen Angeboten zur schulischen Menschenrechtsbildung aufgeführt sind. Die verschiedenen Angebote des Bereichs Menschenrechtsbildung des SKMR sollen von Bund und Kanton finanziert werden, damit sie Schulleitungs- und Lehrpersonen kostenlos nützen können. Zudem verfügt der Bereich Menschenrechtsbildung des SKMR bzw. das Zentrum für Menschenrechtsbildung (ZMRB) der

Pädagogischen Hochschule Luzern (PH Luzern) über die Kompetenzen, auf die bei der Umsetzung der Empfehlungen dieser Studie zurückgegriffen werden kann.

Handlungsempfehlungen im Bereich „Aus- und Weiterbildung"

Da in den Befragungen von vielen Personen erwähnt wurde, dass die persönliche Überzeugung ein wichtiger Faktor für die Durchführung von Menschenrechtsbildung sei, erscheint es wichtig, dass die angehenden und ausgebildeten Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung mit dem Thema Menschenrechtsbildung in Kontakt kommen und darauf sensibilisiert werden. Deshalb sollen die Angebote der Aus- und Weiterbildungsinstitutionen der Lehrpersonen ausgebaut werden. Denn einerseits wurde in der Studie das mangelnde Angebot von menschenrechtsbildungsbezogenen Kursen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen als Hindernis für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung betrachtet, und andererseits wurde von den Schulleitungs- und Lehrpersonen gewünscht, dass in der Aus- und Weiterbildung Kurse zu menschenrechtsbildungsbezogenen Themen angeboten werden. Zum einen sollen die angebotenen Kurse zu menschenrechtsbildungsbezogenen Themen in die Ideen, Methoden und Materialien schulischer Menschenrechtsbildung einführen. Zum anderen sollen in weiterführenden Kursen spezifische Inhalte, wie z. B. zu Inklusion oder Partizipation, vermittelt werden. Den Lehrpersonen ist es zudem wichtig, dass sie in den Kursen praktische Ideen, Materialien und Methoden zur schulischen Menschenrechtsbildung in einzelnen Fächern und für fächerübergreifende Themen erhalten. Bedeutsam sind bei den Kursen auch die gegenseitigen Austauschmöglichkeiten, z. B. bei einer Plakatausstellung oder einem „Speed-Meeting", sowie genügend zur Verfügung stehende Reflexionszeit. Die menschenrechtsbildungsbezogenen Aus- und Weiterbildungskurse ermöglichen den Lehrpersonen, direkt in den Klassen und zusammen mit externen Partnerinstitutionen im Bereich der Menschenrechtsbildung zu arbeiten. Um das Angebot der Aus- und Weiterbildungskurse für die Lehrpersonen ausbauen und für die Zielgruppe attraktiver gestalten zu können, müssen die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen ihre Angebote den Bedürfnissen der Lehrpersonen anpassen. Zudem müssen die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen potenzielle Kursteilnehmende auf ihre Angebote aufmerksam machen. Die Menschenrechtsbildungsangebote in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sollen von den Kantonen aber auch vom Bund – beispielsweise in Analogie zur Förderung des Holocaust-Gedenktages – gezielt gefördert werden.

Nicht nur für die Lehrpersonen sollen Aus- und Weiterbildungsangebote im Bereich Menschenrechtsbildung bestehen, sondern auch für die Schulleitenden. Denn wie in der Online-Umfrage aufgedeckt wurde, haben nur sehr wenige Schulleitungspersonen an einer menschenrechtsbildunsbezogenen Weiterbildung teilgenommen. Für die Schulleitenden wären Schulungen in Form von Konferenzen oder Journées pédagogiques hilfreich. Dabei soll v. a. in Methoden und Instrumente eingeführt, wie Menschenrechte und Kinderrechte an Schulen gefördert werden können (z B. mit Partizipationsförderung, mit Prävention von Gewalt und Mobbing, mit Jahres- bzw.Schulthemen und -projekten), sowie Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten präsentiert werden, mit denen an den Schulen stufen- bzw. klassenübergreifend gearbeitet werden kann. Wie bei den Lehrpersonen so ist auch bei den Schulleitenden wichtig, dass die Weiterbildungsinstitutionen ihre menschenrechtsbildungsbezogenen Kurse auf die spezifischen Bedürfnisse und Voraussetzungen ihrer Zielgruppe ausrichten. Die Weiterbildungsangebote für die Schulleitenden sollen durch die Kantone gefördert werden.

Damit die Angebote der Weiterbildungsinstitutionen genutzt werden, sollen Bund und Kantone im Rahmen ihrer Zuständigkeiten die menschenrechtsbildungsbezogenen Weiterbildungsmöglichkeiten fördern, in dem die bisher erwähnten Weiterbildungsmöglichkeiten finanziell unterstützt und offziell anerkannt werden.

Handlungsempfehlung im Bereich „Finanzielle Unterstützung"

Bund und Kantone müssen neben und in Verbindung mit dem Lehrplan PER weitere konkrete Massnahmen in der Westschweiz ergreifen, denn der Lehrplan PER genügt nicht, um im Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung die rechtlichen Verpflichtungen der Schweiz zu erfüllen und den internationalen Empfehlungen gerecht zu werden. Zentral erweist sich dabei die finanzielle Unterstützung der schulischen Menschenrechtsbildung durch Bund und Kantone. Denn viele der angeführten Handlungsempfehlungen führen zur Notwendigkeit einer finanziellen Unterstützung durch Bund und Kantone, wie z. B. die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien, die Aus- und Weiterbildungskurse für die Lehr- und Schulleitungspersonen, oder die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren der schulischen Menschenrechtsbildung. Durch die finanzielle Unterstützung durch Bund und Kantone kann die Menschenrechtsbildung gezielt, systematisch und nachhaltig gefördert und in der Westschweiz im Bereich Menschenrechtsbildung die rechtlichen Verpflichtungen der Schweiz erfüllt und den internationalen Empfehlungen an die Schweiz nachgekommen werden.

QUELLENVERZEICHNIS

LITERATURVERZEICHNIS

AEPPLI JÜRG/GASSER LUCIANO/GUTZWILER EVELINE/TETTENBORN ANNETTE, Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften, 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2011.

AKADEMIE FÜR MENSCHENRECHTE, Menschenrechte in der Schweiz – eine Bestandesaufnahme. Kurzfassung der Auswertung einer Fragebogen-Umfrage in den Bereichen Allgemeine Weiterbildung, Nichtregierungsorganisationen, Universitäten, Polizei, Medien, Entwicklungszusammenarbeit, Sozialarbeit, 2. Fassung, Bern 1998.

BATARILO KATARINA, Menschenrechte – ein „way of (school) life“? Evaluation schulischer Menschenrechtsbildung in Kroatien, Heidelberg 2010.

BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT GMBH, Duden, 2013, im Internet verfügbar unter: http://www.duden.de/ (zuletzt besucht im Juli 2014).

BOGNER ALEXANDER/MENZ WOLFGANG, Das theoriengenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: Bogner Alexander/Littig Beate/Menz Wolfgang (Hrsg.), Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3. Aufl., Wiesbaden 2009, 61-98.

BORTZ JÜRGEN/DÖRING NICOLA, Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. Aufl., Heidelberg 2006.

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG/DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE/EUROPARAT, KOMPASS – Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und ausserschulische Bildungsarbeit, Berlin 2005, im Internet verfügbar unter: http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcatart=4 (zuletzt besucht im September 2014).

CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, Convention scolaire romande, 2007, im Internet verfügbar unter: http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=845 (zuletzt besucht im September 2014).

CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, Déclaration de la CIIP, 2003, im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-declaration (zuletzt besucht im September 2014).

CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, LE PER, c'est quoi ?, 2011, im Internet verfügbar unter: http://www.fr.ch/dics/files/pdf34/PER_cest-quoi_07-11.pdf (zuletzt besucht im September 2014).

CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, Plateforme du Plan d'études romand, 2010-2014, im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/home (zuletzt besucht im September 2014).

COHEP – SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER REKTORINNEN UND REKTOREN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN, Pädagogische Hochschulen in der Schweiz, 2014, im Internet verfügbar unter: http://www.cohep.ch/de/paedagogische-hochschulen/paedagogische-hochschulen-in-der-schweiz/ (zuletzt besucht im Juli.2014).

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE, Menschenrechtsbildung, 2014, im Internet verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung.html (zuletzt besucht im September 2014).

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE/BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG/EUROPARAT, DIREKTORAT FÜR JUGEND UND SPORT, Compasito – Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern, Berlin 2009, im Internet verfügbar unter: http://www.compasito-zmrb.ch/startseite/ (zuletzt besucht im September 2014).

DIEKMANN ANDREAS, Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 18. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2007.

EDK – SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN, Website der EDK, [2014], im Internet verfügbar unter: http://www.edk.ch/dyn/11910.php (zuletzt besucht im Januar 2015).

ERIKSSON BRIGIT, Reaktion auf den Artikel « Plan d'études romand et langue de scolarisation (français): quelles options pour la littératie ? » von Christian Merkelbach, 2010, im Internet verfügbar unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData%5Cfiles%5C2010_2_Eriksson_PDF.pdf (zuletzt besucht im September 2014).

FLICK UWE, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe, Reinbek bei Hamburg 2007.

FRIES, ANNA-VERENA/MÄTZLER BINDER REGINE/MORAWIETZ ANJA, Lehrplananalyse der gestalterischen Fächer. Bildung in 2000 Zielen. Bericht zu einem Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Zürich, Zürich 2007.

GLÄSER JOCHEN/LAUDEL GRIT, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 3. Aufl., Wiesbaden 2009.

HUMANRIGHTS.CH/MERS, Informationsplattform humanrights.ch, 1999-2014, im Internet verfügbar unter: http://www.humanrights.ch/de/ (zuletzt besucht im September 2014).

KIRCHSCHLÄGER PETER G./KIRCHSCHLÄGER THOMAS, Answering the „What", the „When", the „Why" and the „How": Philosophy-Based and Law-Based Human Rights Education, in Journal of Human Rights Education, 1 (1/2009), 26-36.

LEHRPLAN 21, Aktuell, 2014, im Internet verfügbar unter: http://www.lehrplan.ch/start (zuletzt besucht im Januar 2015).

MADER MARKUS, Warum Kinderrechte?, in: Kirchschläger Peter G./Kirchschläger Thomas/Belliger Andréa/Krieger David (Hrsg.), Menschenrechte und Kinder. Internationales Menschenrechtsforum Luzern (IHRF) Band IV, Bern 2007, 65-72.

MAYRING PHILIPP, Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5. Aufl., Weinheim 2002.

MAYRING PHILIPP, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 10. Aufl., Weinheim 2008.

MÜLLER LOTHAR, Didaktik der Menschenrechte. Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der Schule aus theoretischer und empirischer Perspektive, Trier 2001, im Internet verfügbar unter: http://ub-dok.uni-trier.de/diss/diss10/20010312/20010312.htm (zuletzt besucht im August 2014).

SCHOLL ARMIN, Die Befragung, 2. Aufl., Konstanz 2009.

SCHULEVALUATION, konstruktive Konfliktbewältigung, undatiert, im Internet verfügbar unter: http://www.schulevaluation.de/glossar/konfliktbewaeltigung.php (zuletzt besucht im Juli 2014).

SKBF – SCHWEIZERISCHE KOORDINATIONSSTELLE FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Bildungsbericht Schweiz, 2014, im Internet verfügbar unter: http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/epaper-bildungsbericht2014de/index.html (zuletzt besucht im September 2014).

STIFTUNG BILDUNG UND ENTWICKLUNG. Menschenrechtsbildung in der Schweiz. Innerschulischer Teil. Schlussbericht (unveröffentlicht), undatiert.

STIFTUNG BILDUNG UND ENTWICKLUNG/ARBEITSGEMEINSCHAFT DER HILFSWERKE. Rechte kennen. Rechte haben! Erprobte Menschenrechtsprojekte für alle Schulstufen. Zürich 1999.

VERBI SOFTWARE, Referenzhandbuch zum Textanalysesystem MAX QualitativeDatenAnalyse 10 für Windows 2000, XP, Vista und 7, Marburg 2011, im Internet verfügbar unter: http://www.maxqda.de/service/manuals (zuletzt besucht im September 2014).

WALDRON F./KAVANAGH A./KAVANAGH R./MAUNSELL C./OBERMAN R./OREILLY M./PIKE S./PRUNTY A./RUANE B., Teachers, Human Rights and Human Rights Education: Knowledge, Perspectives and Practices of Primary School Teachers in Ireland, Dublin 2011, im Internet verfügbar unter: http://www.spd.dcu.ie/site/chrce/documents/FInalFullReport.pdf (zuletzt besucht im August 2014).

WIDULLE WOLFGANG, SOFT-Analyse – Raster zur Standortbestimmung, Olten 2011, im Internet verfügbar unter: http://web.fhnw.ch/plattformen/modlernen/lernwerkstatt/5-bei-sich-beginnen/5-4-selbstreflexion/AB%20SOFT-Analyse.pdf/view (zuletzt besucht im Juli 2014).

WIKIPEDIA, Wikipedia – Die freie Enzyklopädie, 2014, im Internet verfügbar unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite (zuletzt besucht im Juli 2014).

WOOLFOLK ANITA, Pädagogische Psychologie, 10. Aufl., München 2008, 507-521.

MATERIALIENVERZEICHNIS

UN Dokumente

Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR), Concluding Observations on Switzerland, 2010, E/C.12/CHE/CO/2-3, zit.: **CESCR, Concluding Obeservations, 2010**.

Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR), Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, 1966, SR 0.103.1, zit.: **ICESR 1966**.

Committee on the Rights of the Child (CRC), Übereinkommen über die Rechte des Kindes, 1989, SR. 0.107, zit.: **CRC, 1989**.

General Assembly, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1948, Res. GA. 217 A (iii), zit.: **UDHR, 1948**.

General Assembly, Revised draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education, 2005, A/59/525/Rev.1, deutschsprachige Version im Internet verfügbar unter: http://www.unesco.de/aktionsplan_mrbildung.html#c4376 (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **UN-GA, Revised Draft Plan, 1st Phase, 2005.**

General Assembly, UN-Declaration on Human Rights Education and -training, 2011, deutschsprachige Version im Internet verfügbar unter: http://www.phlu.ch/fileadmin/media/partner/ihrf.phlu.ch/1-UN-Erkl%C3%A4rung_%C3%BCber_Menschenrechtsbildung_-_Arbeits%C3%BCbersetzung_final_01.pdf (zuletzt besucht im Septemer 2014), zit.: **UN-GA, Declaration, 2011**.

General Assembly, Vienna Declaration and Programme of Action, 1993, zit.: **UN-GA, Vienna Declaration, 1993**.

Human Rights Council, Draft plan of action for the second phase (2010-2014) of the World Programme for Human Rights Education, 2010, A/HRC/15/28, zit.: **UN-HRC, Draft Plan, 2nd Phase, 2010**.

UNESCO General Conference, 11th session, Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen, 1961, zit.: **UNESCO General Conference, 11th session, 1961**.

Dokument des Europarates

Council of Europe, Europaratscharta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung, 2010, Empfehlung CM/Rec(2010)7, zit.: **Council of Europe, CM, Recommendation, 2010**.

Schweizerische Rechtstexte und Dokumente

Ad-hoc-Arbeitsgruppe NGO-Bericht, NGO-Bericht zum zweiten und dritten Bericht der Schweiz über die Umsetzung des Internationalen Paktes über die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte (UNO-Pakt I), 2010, zit.: **Ad-hoc-Arbeitsgruppe NGO-Bericht, 2010**.

Bundesgesetz vom 13. Dezember 2002 über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG), SR 412.10.

Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG), noch nicht in Kraft getreten, Stand am 28. Januar 2014, im Internet verfügbar unter: http://www.sbfi.admin.ch/themen/hochschulen/01640/index.html?lang=de (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG), 2014**.

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, Stand am 18. Mai 2014, SR 101, zit.: **Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, 2014**.

Curia Vista - Geschäftsdatenbank, Interpellation NR. 08.3149 von Hans Stöckli und Antwort des Bundesrates, Förderung der Menschenrechtsbildung, 2008, im Internet verfügbar unter: http://www.parlament.ch/d/suche/seiten/geschaefte.aspx?gesch_id=20083149 (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **Curia Vista – Geschäftsdatenbank, 2008**.

EFD – Eidgenössisches Finanzdepartement, Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen – NFA. Informationsbroschüre, 2007, im Internet verfügbar unter: http://www.efd.admin.ch/dokumentation/gesetzgebung/00573/00865/?lang=de (zuletzt besucht im Juli 2014), zit.: **EFD – Eidgenössisches Finanzdepartement, 2007**.

L'évaluation de la première phase (2005-2009) du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme (WPHRE), Conseils et questionnaire pour gouvernments, Réponse de la Suisse, 2010, im Internet verfügbar unter: http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/Training/replies/SWITZERLAND_response_22April2010.pdf (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **L'évaluation de la première phase (2005-2009) du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme (WPHRE), 2010**.

Massnahmenplan Bildung und Entwicklung 2007-2014, 2007, im Internet verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/24772/files/massnahmenplan_BNE_d.pdf?ln=deversion=1 (zuletzt besucht September 2014), zit.: **Massnahmenplan Bildung und Entwicklung 2007-2014, 2007**.

Mise en œuvre du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme, Questionnaire des Nations Unies, Réponse de la Suisse, 2012, im Internet verfügbar unter: http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/Training/Correspondences/SwitzerlandMay2012.pdf, p. 1 (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **Mise en oeuvre du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme, 2012**.

LEHRPLÄNE

CIIP – Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Plan d'études romand. Un projet global de formation de l'élève, 2010, im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/home (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **CIIP 2010**.

COMEO – Comission des moyens d'enseignement et du plan d'études du canton de Berne, 2013,
Français, im Internet verfügbar unter:
http://www.plandetudes.ch/documents/1181246/1181254/13.08-PPER-Fr-C3-31.pdf/572efe1f-289f-4584-bf93-0122e3d760c5 (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **COMEO 2013, Cycle 3 – Français**.

Histoire, im Internet verfügbar unter:
http://www.plandetudes.ch/documents/1181246/1181400/13.10-PER-histoire-Jura-JB-9.pdf/9c577f13-6265-4a20-b462-1cd78028fe84 (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **COMEO 2013, Cycle 3 – Histoire**.

COMEO – Commission des moyens d'enseignement et du plan d'études du canton de Berne, Histoire, 2014 im Internet verfügbar unter:
http://www.plandetudes.ch/documents/1181246/1181400/14.05-PPER-ME_Jura_cycle2_5-6.pdf/d3c7275f-d06a-440e-b783-2d55e3e20384 (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **COMEO 2013, Cylce 2 – Histoire**.

DECS/SE, Précisions VS, 2011,
Arts visuels, im Internet verfügbar unter:
http://www.plandetudes.ch/documents/10253/13159/VS+-+AV.pdf (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **DECS/SE 2011, Cycle 3 – Arts visuels**.

Économie familiale, im Internet verfügbar unter:
http://www.plandetudes.ch/documents/10253/13159/VS+-+EN-EF.pdf (zuletzt besucht im September 201), zit.: **DECS/SE 2011, Cycle 3 – Économie familale**.

Histoire, im Internet verfügbar unter:
http://www.plandetudes.ch/documents/10253/13159/SHS+32-33+-+Histoire.pdf (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **DECS/SE 2011, Cycle 3 – Histoire**.

Musique, im Internet verfügbar unter:
http://www.plandetudes.ch/documents/10253/13159/VS+-+Mu.pdf (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **DECS/SE 2011, Cycle 3 – Musique.**

DFJC – Département de la formation de la jeunesse et de la culture, Spécificité Vaud, 2012,
Économie et droit, im Internet verfügbar unter:
http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarite_obligatoire/fichiers_pdf/PER-Economie_et_droit_VD.pdf (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **DFJC 2012, Cycle 3 – Économie et droit**.
Grec, im Internet verfügbar unter:
http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarite_obligatoire/fichiers_pdf/PER-Grec_VD.pdf (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **DFJC 2012, Cycle 3 – Grec**.

Italien, im Internet verfügbar unter: http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarite_obligatoire/fichiers_pdf/PER-Italien_VD.pdf (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **DFJC 2012, Cycle 3 – Italien**.

Direction générale – Service de l'enseignement, [Précisions Genève], undatiert, Allemand, im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/documents/10249/12404/L2+24-GE.pdf (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **Direction générale – Service de l'enseignement […], Cycle 2 – Allemand**.

Éducation physique, im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/documents/10249/12410/CM_23_mise+en+oeuvre+annuelle.pdf (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **Direction générale – Service de l'enseignement […], Cycle 2 – Éducation physique**.

DIP – EP, [Précisions Genève], Musique, undatiert, im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/documents/10249/12408/PER_1C_BROCHURE_A_Musique+cycle+1+Axe+4.pdf (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **DIP – EP […], Cycle 1 – Musique**.

Luisier Anne-Claude, 2012, MOYENS PEDAGOGIQUES SENSO5. Précisions cantonales [Valais] : partie théorique, Éducation nutritionnelle, 2012, im Internet verfügbar unter : http://www.plandetudes.ch/documents/10253/13159/Senso5.pdf (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **Luisier 2012, Cycle 1+2 – Éducation nutritionnelle**.

PEREPS – Cycle 3, [Précisions BEJUNE], Éducation physique, [2005-2011], im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/documents/10273/1085380/140325_CM+31.pdf/9f1b47f6-0f9d-43e8-9aa6-252896f483f3 (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **PEREPS-Cycle3 [2005-2011], Cycle 3 – Éducation phyisque**.

SE, Précisions VS, Éducation physique, 2012, im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/documents/10249/12410/CM_14_mise+en+oeuvre+annuelle.pdf (zuletzt besucht im September 2014), zit.: **SE 2012, Cycle 1 – Éducation physique**.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Implementierung des PER in den Westschweizer Kantonen 9
Abb. 2: Struktur des PER 10
Abb. 3: Allgemeines Ablaufmodell einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse 168

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Häufigkeitsverteilung in den fünf Hauptkategorien 21
Tab. 2: Häufigkeitsverteilung in der Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung* 21
Tab. 3: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Explizite Menschenrechtsbildung* 22
Tab. 4: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung* 23
Tab. 5: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Bildung im Geiste der Menschenrechte* 28
Tab. 6: Häufigkeitsverteilung in der Hauptkategorie *Bereich* 33
Tab. 7: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Domaines disciplinaires* 33
Tab. 8: Häufigkeitsverteilung in der Unterkategorie *Langues* 34
Tab. 9: Häufigkeitsverteilung in der Unterkategorie *Mathématiques et Sciences de la nature* 34
Tab. 10: Häufigkeitsverteilung in der Unterkategorie *Sciences humaines et sociales* 35
Tab. 11: Häufigkeitsverteilung in der Unterkategorie *Arts* 36
Tab. 12: Häufigkeitsverteilung in der Unterkategorie *Corps et mouvement* 36
Tab. 13: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Formation générale* 37
Tab. 14: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Capacités transversales* 37
Tab. 15: Häufigkeitsverteilung in der Hauptkategorie *Zielart* 38
Tab. 16: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Commentaires généraux* 38
Tab. 17: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Zyklusziele* 39
Tab. 18: Häufigkeitsverteilung in der Hauptkategorie *Schulstufe(n)* 40
Tab. 19: Häufigkeitsverteilung in der Hauptkategorie *Précisions cantonales* 41
Tab. 20: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Leitung der Schulstufen* 63
Tab. 21: Häufigkeitsverteilung in der Unterkategorie *Schulstufe(n)* 64
Tab. 22: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Ort der Schule – Schulleitende* 64
Tab. 23: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Ort der Schule – Lehrpersonen* 65
Tab. 24: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Unterricht in Menschenrechtsbildung – Schulleitende* 67
Tab. 25: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Unterricht in Menschenrechtsbildung – Lehrpersonen* 67
Tab. 26: Kreuztabelle zur Oberkategorie *Gründe für Menschenrechtsbildung – Schulleitende* 68
Tab. 27: Kreuztabelle zur Oberkategorie *Gründe für Menschenrechtsbildung – Lehrpersonen* 69
Tab. 28: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Wissen - Schulleitende* 70
Tab. 29: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Wissen – Lehrpersonen* 72
Tab. 30: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Methoden – Schulleitende* 74
Tab. 31: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Methoden – Lehrpersonen* 75
Tab. 32: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Fähigkeiten – Schulleitende* 76
Tab. 33: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Fähigkeiten – Lehrpersonen* 77
Tab. 34: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Kriterien – Schulleitende* 90
Tab. 35: Kreuztabelle zur Unterkategorie *Kriterien – Lehrpersonen* 91
Tab. 36: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen – Schulleitende* 101
Tab. 37: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen – Lehrpersonen* 102
Tab. 38: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Besuch von Weiterbildungskursen – Schulleitende* 102
Tab. 39: Häufigkeitsverteilung in der Oberkategorie *Besuch von Weiterbildungskursen – Lehrpersonen* 103
Tab. 40: Kreuztabelle zur Oberkategorie *Hindernisse – Schulleitende* 121
Tab. 41: Kreuztabelle zur Oberkategorie *Hindernisse – Lehrpersonen* 122
Tab. 42: Häufigkeiten der Codes beider Raterinnen 174
Tab. 43: Codespezifische Ergebnistabelle 176
Tab. 44: Kategoriensystem für die Analyse des Plan d'études romand 193
Tab. 45: Kategoriensystem für die Expert/-innen-Interviews 219
Tab. 46: Kategoriensystem für die Online-Umfrage 235
Tab. 47: Häufigkeiten der Codes in den einzelnen Kategorien 253

ANHÄNGE

I. Methodisches Vorgehen 167
II. Kategoriensystem für die Analyse des Plan d'études romand 193
III. Leitfaden für die Expert/-innen-Interviews 214
IV. Kategoriensystem für die Expert/-innen-Interviews 219
V. Fragebogen für die Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen 227
VI. Fragebogen für die Online-Umfrage 228
VII. Kategoriensystem für die Online-Umfrage: Schulleitende und Lehrpersonen 235
VIII. Codehäufigkeiten der Analyse des Plan d'études romand 253

I. METHODISCHES VORGEHEN

Im vorliegenden Kapitel werden die methodischen Vorgehensweisen der Studie erklärt. Die empirischen Untersuchungen erfolgen gemäss den ersten drei Themenkomplexen der Studie zum aktuellen Stand der schulischen Menschenrechtsbildung in der Westschweiz, nach denen die drei nachstehenden Kapitel gegliedert sind: In Kapitel 1 wird erläutert, wie die rechtlichen Grundlagen untersucht werden. Danach wird das methodische Vorgehen bei der Analyse des Plan d'études romand (Kapitel 2) sowie bei der Menschenrechtsbildung in der schulischen Praxis (Kapitel 3) beschrieben. Bei den beiden letztgenannten Kapiteln wird als Auswertungsmethode die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring angewendet. Diese qualitative Methode wurde ausgewählt, weil sich durch deren systematische und theoriegeleitete Bearbeitung von Textmaterial auch grosse Textmengen bewältigen lassen, die wiederum mit quantitativen Analysen verknüpft werden können.[120]

1. Rechtliche Grundlagen

Eine detaillierte Darstellung der rechtlichen Grundlagen der schulischen Menschenrechtsbildung in der Schweiz soll als Grundlage für die Bewertung der empirischen Ergebnisse und für die Formulierung von Empfehlungen dienen. Dazu wurde aufgrund von internationalen, europäischen und nationalen Rechtstexten aufgezeigt, welche Verpflichtungen die Schweiz im Bereich der formalen Menschenrechtsbildung hat und welche Empfehlungen zu berücksichtigen wären. Die Darstellung stützte sich dabei sowohl auf rechtlich verbindliche Verträge – wie z. B. den Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte sowie die UN-Kinderrechtskonvention – als auch auf rechtlich nicht verbindliche Instrumente – wie beispielsweise das Weltprogramm für Menschenrechtsbildung, die UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training, die Europaratscharta zu Demokratie- und Menschenrechtsbildung sowie die Empfehlungen diverser Menschenrechtsgremien der UN. Ausserdem wurden nationale Bestimmungen, insbesondere die Bildungsartikel der Bundesverfassung, begutachtet. Alle Bestimmungen wurden bezüglich des Rechts auf Menschenrechtsbildung untersucht, damit sie abschliessend in Kapitel VI in die Empfehlungen zur schulischen Menschenrechtsbildung einbezogen werden können.

2. Analyse des Plan d'études romand

2.1 Datenerhebung

Für die Analyse des Plan d'études romand (PER) mussten in der vorliegenden Studie keine Daten erhoben werden, da der harmonisierte Lehrplan der Westschweiz auf einer eigens für den PER kreierten Website der CIIP – Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010-2014) verfügbar ist.[121] Für die Lehrplananalyse mussten lediglich

[120] Vgl. AEPPLI/GASSER/GUTZWILER/TETTENBORN, 2011, S. 222 und 238-242.

[121] Vgl. CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, Plateforme du Plan d'études romand, 2010-2014, im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/home (zuletzt besucht im September 2014).

noch die einzelnen PDF-Dateien des PER sowie die dazugehörigen PDF-Dateien der Précisions cantonales heruntergeladen und zusammengefügt werden.

2.2 Datenauswertung

Die Analyse des Plan d'études romand (PER) verfolgte das Ziel, die inhaltlichen Vorgaben der unterschiedlichen Schulstufen der obligatorischen Schulen der Westschweiz aus einer menschenrechtlichen Perspektive zu untersuchen. Die Untersuchung des PER erfolgte anhand der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002), die folgenden Grundgedanken verfolgt: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet."[122] Nach Mayring können drei Grundformen von qualitativer Inhaltsanalyse unterschieden werden: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.[123] Für die in der vorliegenden Studie durchgeführte Lehrplananalyse eignete sich die Grundform der Strukturierung am besten, da es das Ziel der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen."[124]

Der allgemeine Ablauf der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich wie folgt darstellen:

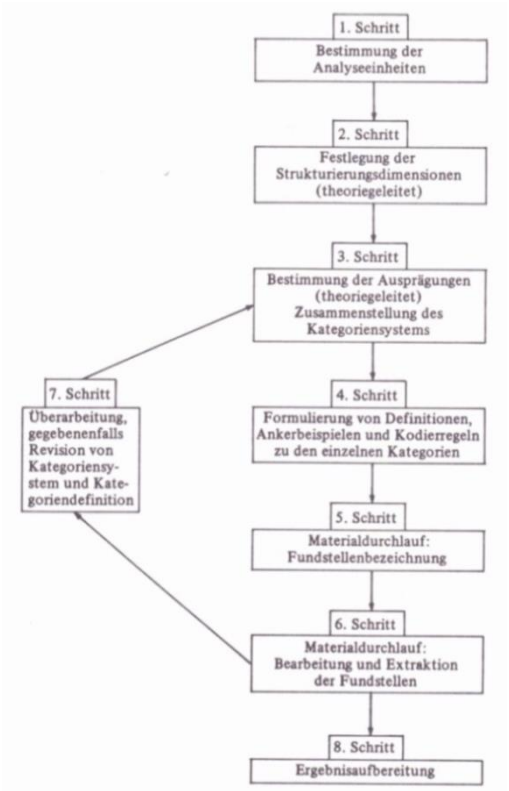

Abb. 3: Allgemeines Ablaufmodell einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse[125]

[122] MAYRING, 2002, S. 114.
[123] Vgl. ebd., S. 115.
[124] MAYRING, 2008, S. 58.
[125] Ebd., S. 84.

Wie der Name bereits erahnen lässt, erhält das ausgewählte Material – in der vorliegenden Studie der PER – durch die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse eine Struktur. Um jedoch eine Struktur zu bekommen, müssen vor der eigentlichen Analyse die Analyseeinheiten und die Strukturierungsdimensionen bestimmt sowie das Kategoriensystem erstellt werden (siehe Abb. 3, Schritte 1-4). Im 1. Schritt werden die Analyseeinheiten festgelegt: [126]

- Kodiereinheit
  Die Kodiereinheit legt fest, welche Texteinheit minimal zu codieren ist. In der Lehrplananalyse des PER war der mindestens zu codierende Textbestandteil ein Wort.
- Kontexteinheit
  Die Kontexteinheit bestimmt den maximal zu codierenden Textteil. Bei der Analyse des PER stellte ein ganzer Abschnitt, der aus mehreren Sätzen bestehen kann, die grösste zu codierende Texteinheit dar.
- Auswertungseinheit
  Die Auswertungseinheit legt fest, nach welcher Reihenfolge die einzelnen Textteile codiert werden. Bei der Codierung des PER gab es keine feste Regel, welche Bereiche (Fachbereiche, Formation générale und Capacités transversales) nacheinander codiert werden. Jedoch wurde bestimmt, dass die Reihenfolge der Themen, die bei den einzelnen Bereichen (Fachbereiche, Formation générale und Capacités transversales) vorgegeben sind, eingehalten wird. Dabei wurde jeweils bei Zyklus 1 begonnen, dann wurde Zyklus 2 bearbeitet und abschliessend noch Zyklus 3. Enthielt ein Thema eine Précision cantonale, dann wurde diese nach der Codierung des betreffenden Themas und Zyklus analysiert. Die Auswertung der Befunde aus der Lehrplananalyse erfolgte anhand des Aufbaus des Kategoriensystems.

Als 2. Vorgehensschritt werden die Strukturierungsdimensionen bestimmt, die „aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden.“[127] Gemäss Mayring (2008) lassen sich bei der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse vier Untergruppen unterscheiden: Formale Strukturierung, inhaltliche Strukturierung, typisierende Strukturierung und skalierende Strukturierung. Aufgrund der Fragestellungen ist für die vorliegende Studie die inhaltliche Strukturierung relevant, deren Ziel es ist „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen.“[128] Welche Inhalte analysiert werden, wird aufgrund von Kategorien festgelegt, die theoriegeleitet entwickelt werden.[129] Ausgehend von den Fragestellungen waren für die vorliegende Studie menschenrechtsbildungsbezogene Aspekte von Bedeutung. Die einzelnen Kategorien werden anschliessend zu einem Kategoriensystem zusammengefügt (Schritt 3). Im Kategoriensystem wird genau festgelegt, welche Textbestandteile zu welcher Kategorie gehören. Um die Zuordnung zu den einzelnen Kategorien bestimmen zu können, hat sich im 4. Vorgehensschritt folgendes dreischrittiges Verfahren bewährt:[130]

1. Definition der Kategorien
   Im ersten Schritt werden die Kategorien definiert, um bestimmen zu können, welche Textbestandteile welcher Kategorie zugeordnet werden. Die einzelnen Kategorien werden dabei möglichst differenziert, so dass eine Kategorie aus verschiedenen Unterkategorien bestehen

[126] Vgl. MAYRING, 2008, S. 53.
[127] Ebd., S. 83.
[128] Ebd., S. 89.
[129] Vgl. ebd.
[130] Vgl. ebd., S. 83.

kann. Bei der Analyse des PER bildete sich folgender Aufbau des Kategoriensystems heraus: Das Kategoriensystem besteht aus fünf Hauptkategorien, die jeweils mehrere Oberkategorien enthalten. Teilweise wurden diese Oberkategorien weiter in mehrere Unterkategorien aufgespalten.

2. Ankerbeispiele
   Im zweiten Schritt werden im Kategoriensystem konkrete Textbestandteile aufgeführt, die als typische Beispiele für die jeweilige Ober- bzw. Unterkategorie dienen.

3. Codierregeln
   Im dritten Schritt werden bei denjenigen Kategorien, die sich nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen, Codierregeln verfasst, um eine möglichst genaue Zuordnung zu ermöglichen.

Bei der Erstellung der einzelnen Kategorien dienten die Fragestellungen, die theoretischen Grundlagen zu den Begriffen Menschenrechtsbildung und PER sowie die Lehrplananalyse von Fries, Mätzler und Morawietz (2007) als Orientierung. Als Beispiele für deduktiv gebildete Kategorien können beispielsweise die Hauptkategorien *Menschenrechtsbildung* und *Précisions cantonales* mit ihren Ober- und Unterkategorien genannt werden oder auch die Hauptkategorien *Bereich*[131] und *Schulstufe(n)*. Neben dieser Art der Kategorienbildung können auch induktive Kategorien gebildet werden, die konkret am Material entwickelt werden.[132] So sind beispielsweise die Hauptkategorie *Zielart* mit ihren Ober- und Unterkategorien sowie die Unterkategorie *Cycle 1-3* der Hauptkategorie *Schulstufe(n)* oder die Unter-Unterkategorien *Économie et droit*, *Italien*, *Mathématiques et physiques* und *Grec* der Hauptkategorie *Bereich* Beispiele für die induktive Vorgehensweise der Kategorienbildung.

Obwohl die Bildung der Kategorien eigentlich zum Ziel hat, das zu codierende Material möglichst eindeutig einer Kategorie zuordnen zu können, wurde bei der Analyse des PER die grundsätzliche Regel zum Codieren eingeführt, dass alle Codes mehrfach codiert werden: Alle menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele im PER wurden jeweils einmal in den Hauptkategorien *Menschenrechtsbildung*, *Bereich*, *Zielart* und *Schulstufe(n)* codiert. Jeder Code wurde somit allen vier Hauptkategorien zugeordnet. Wurde das menschenrechtsbildungsbezogene Ziel aus einer kantonalen Angabe entnommen, wurde es zusätzlich zu den vier erwähnten Hauptkategorien auch noch in der Hauptkategorie *Précisions cantonales* codiert. Innerhalb der einzelnen Hauptkategorien, d.h. in den Ober- bzw. Unterkategorien, waren die einzelnen Codes jedoch möglichst genau einer Kategorie zuzuordnen. Der Mehrfachcodierung lag der Gedanke zugrunde, dass bei der Auswertung nicht nur Aussagen zu den menschenrechtsbildungsbezogenen Zielen gemacht werden sollen, sondern beispielsweise auch Aussagen zu den Bereichen oder den Schulstufen, in denen sich die zu codierenden Textstellen befanden.

Nach der Erstellung des Kategoriensystems wird gemäss dem Vorgehen der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in einem Probedurchgang überprüft, ob aufgrund der gebildeten Kategorien eine eindeutige Zuordnung der einzelnen Textbestandteile möglich ist (Schritte 5 und 6).

---

[131] Die Hauptkategorie *Bereich* enthält die drei Oberkategorien *Domaines disciplinaires*, *Formation générale* und *Capacités transversales*. Es handelt sich somit um die drei Zugänge des PER, weshalb die Hauptkategorie auch „Zugang" hätte genannt werden können. Da in der deutschen Fassung von Eriksson (2010, S. 2) jedoch die Zugänge übersetzt werden mit „disziplinären Domänen", „transversalen Fähigkeiten" und „fächerübergreifende[n] Bildungsbereichen", und das französische Wort « domaine » im Deutschen ebenfalls mit Bereich übersetzt werden kann, wird für die Lehrplananalyse der Begriff Bereich verwendet.

[132] Vgl. MAYRING, 2008, S. 53.

Der Probedurchgang führt im 7. Vorgehensschritt oftmals zu einer Überarbeitung des Kategoriensystems.[133] Beispielsweise entstanden so die Oberkategorien *Cycle 1+2*, *Cycle 1+3* und *Cycle 2+3* der Hauptkategorie *Schulstufe(n)* oder die Oberkategorie *Zyklusziele* der Hauptkategorie *Zielart*. Im Laufe der Analyse können weitere Kategorien, Ankerbeispiele und Codierregeln dem Kategoriensystem hinzugefügt werden.[134] Nach der Überarbeitung des Kategoriensystems[135] wird am gesamten Material der Hauptdurchgang durchgeführt. Anschliessend werden im 8. und letzten Vorgehensschritt die Ergebnisse aus der Analyse nach der verwendeten Strukturierungsform ausgewertet.[136] Gemäss dem Vorgehen der inhaltlichen strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse würde die Ergebnisaufbereitung zuerst eine Zusammenfassung pro Unterkategorie und anschliessend eine Zusammenfassung pro Hauptkategorie beinhalten.[137] Aufgrund der Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus den einzelnen Hauptkategorien schien es für die durchgeführte Analyse des PER jedoch sinnvoller zu sein, zuerst die Hauptkategorien und anschliessend deren Ober- und Unterkategorien auszuwerten. Weiter erfolgte die Auswertung der Ergebnisse nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ[138], denn gemäss Mayring (2008) wird „eine Integration qualitativer und quantitativer Verfahrensweisen angestrebt.“[139] Die quantitative Analyse wurde mithilfe von Häufigkeitsanalysen durchgeführt.[140] Die Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Analysen gelingt beispielsweise mit dem Softwareprogramm MaxQDA 10, mit welchem der Lehrplan PER analysiert wurde. Denn obwohl MaxQDA 10 ein Programm zur qualitativen Datenauswertung ist, wird im Hauptfenster „Liste der Codes“ neben den Kategorien des Kategoriensystems auch die jeweilige Anzahl der zugeordneten Codes aufgeführt.[141]

Um möglichst sicherzustellen, dass die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse wissenschaftlichen Kriterien genügen, müssen bei der Analyse einige Gütekriterien eingehalten werden. Die Gütekriterien für die qualitative und die quantitative Forschung werden im folgenden Kapitel behandelt.

2.3 Gütekriterien

Oftmals ist die qualitative Forschung aufgrund von Einwänden wie mangelnder intersubjektiver Nachvollziehbarkeit, unzureichender Verallgemeinerbarkeit oder Verletzung der klassischen Gütekriterien noch grossen Vorbehalten ausgesetzt. Da die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse jedoch häufig quantitativ weiterverarbeitet werden, wie beispielsweise in der Lehrplananalyse mit Häufigkeitsanalysen, nimmt die qualitative Inhaltsanalyse eine Zwischenposition ein.[142] Zu ihren Gütekriterien gehören damit sowohl Gütekriterien der qualitativen Forschung als auch die Interraterreliabilität, ein Gütekriterium aus der quantitativen Forschung. Die Kriterien der qualitati-

[133] Vgl. MAYRING, 2008, S. 83.

[134] Vgl. MAYRING, 2002, S. 119; MAYRING, 2008, S. 53.

[135] Das vollständige und überarbeitete Kategoriensystem für die Analyse des Plan d’études romand befindet sich in Anhang II.

[136] Vgl. MAYRING, 2008, S. 83.

[137] Vgl. ebd., p. 89

[138] Vgl. ebd., p. 53

[139] Ebd., p. 45

[140] Vgl. ebd., S. 13-15.

[141] Vgl. VERBI SOFTWARE, 2011, S. 19.

[142] Vgl. MAYRING. 2008, S. 7.

ven und der quantitativen Forschung zur Qualitätsüberprüfung werden in den nachstehenden zwei Kapiteln erläutert.

2.3.1 Gütekriterien der qualitativen Forschung

Mayring (2002) formulierte für die qualitative Forschung sechs allgemeingültige Gütekriterien, die im Folgenden kurz – auch in Zusammenhang mit der Analyse des PER – erläutert werden:[143]

- Verfahrensdokumentation
  Da sich die qualitative Forschung auf einen spezifischen Gegenstand bezieht und nicht wie die quantitative Forschung mit standardisierten Techniken und Messinstrumenten arbeitet, ist es in der qualitativen Forschung besonders wichtig, dass das gesamte Vorgehen genau dokumentiert wird. Dadurch kann der gesamte Forschungsprozess für andere nachvollziehbar gemacht werden. Die detaillierte Beschreibung umfasst die Durchführung der strukturierenden qualitativen Analyse mit der Erstellung des Kategoriensystems wie auch die Auswertung der Ergebnisse. Bei der Analyse des PER wurden sowohl die Entwicklung des Kategoriensystems wie auch die Ergebnisauswertung präzise beschrieben.
- Argumentative Interpretationsabsicherung
  In der qualitativen Forschung spielen Interpretationen eine wichtige Rolle. Da Interpretationen nicht bewiesen werden können, müssen sie „argumentativ begründet werden".[144] Dafür müssen sie theoriegeleitet und in sich schlüssig sein. Die Entwicklung des Kategoriensystems basiert auf diesem Gütekriterium, indem es unter anderem theoriegeleitet aufgrund der Fragestellungen und aufgrund einer anderen Lehrplananalyse entwickelt wurde.
- Regelgeleitetheit
  Die qualitative Forschung muss einerseits zwar ihrem Gegenstand gegenüber eine gewisse Offenheit zeigen, in dem beispielsweise auch während der Analyse neue Kategorien gebildet werden können (induktive Kategorienbildung), um näher an den zu untersuchenden Gegenstand zu gelangen. Andererseits muss sie sich aber auch an ein regelgeleitetes und systematisches Vorgehen halten. Das regelgeleitete und systematische Vorgehen wurde in der Lehrplananalyse durch das Einhalten des Ablaufes der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse befolgt.
- Nähe zum Gegenstand
  Ein wichtiges Gütekriterium der qualitativen Forschung ist die möglichst nahe Anknüpfung „an [die] Alltageswelt der beforschten Subjekte."[145] Diesem Kriterium konnte in der Lehrplananalyse insofern gerecht werden, indem einige Kategorien, die anhand der Forschungsfragen entwickelt wurden, an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen anknüpfen.
- Kommunikative Validierung
  Die aufgrund der Ergebnisse vorgenommenen Interpretationen können dadurch auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden, indem sie den beforschten Personen vorgelegt und zusammen mit ihnen diskutiert werden. Diesem Gütekriterium konnte in der Analyse des Lehrplans nicht nachgekommen werden, da das zu analysierende Material von 125 Redakteurinnen und Re-

[143] Vgl. ebd., 2002, S. 144-148.
[144] Ebd., S. 145.
[145] Ebd., S. 146.

dakteuren erarbeitet wurde[146], und es nicht möglich gewesen wäre, mit all diesen Personen ein Gespräch zur Validierung der Codierungen zu führen.

- Triangulation
  Um die Qualität der Forschung zu verbessern, können verschiedene Perspektiven miteinander verbunden werden. Dadurch lassen sich auch die Ergebnisse vergleichen. So können beispielsweise verschiedene theoretische Ansätze, Methoden oder mehrere Rater/-innen in die Analyse einbezogen werden.[147] Mit einer qualitativen und quantitativen Auswertung der Ergebnisse wurden in der Lehrplananalyse zwei methodische Verfahren angewendet. Weiter wurde die Interraterreliabilität berechnet, die aufzeigt, inwieweit die vorgenommenen Codierungen von zwei Raterinnen miteinander übereinstimmen.

Aber auch wenn die erwähnten Gütekriterien eingehalten werden, gesteht Mayring (2008) dennoch ein, dass „[d]ie eigentliche Zuordnung von Textmaterial zu inhaltsanalytischen Kategorien […] ein (wenn auch durch inhaltsanalytische Regeln kontrollierter) Interpretationsvorgang [bleibt].“[148] Diese Schwäche muss auch bei der Analyse des PER bedacht werden, da es manchmal schwierig war, den zu codierenden Textbestanteil einer spezifischen Kategorie zuzuordnen. Denn gelegentlich kam es vor, dass ein Code zwei Kategorien hätte zugeordnet werden können. Dann wurde aufgrund des Kontextes entschieden, welcher Kategorie der Textteil zugewiesen wird.

2.3.2 Gütekriterium der quantitativen Forschung: Interraterreliabilität

In der Forschung wird erwartet, dass die Textbestandteile nicht zufällig einer Kategorie zugeordnet, sondern diese mit „eine[r] bestimmte[n] Zuverlässigkeit (Reliabilität)“[149] vorgenommen werden. Um die Zuverlässigkeit zu überprüfen, kann die Interraterreliabilität berechnet werden, die angibt, „wie hoch der Grad der Übereinstimmung der Zuordnungen von zwei [C]odierern ist.“[150]

Um die Interraterreliabilität bei der Analyse des PER berechnen zu können, codierten zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen des Zentrums für Menschenrechtsbildung (ZMRB) der Pädagogischen Hochschule Luzern unabhängig voneinander aus dem Fachbereich Sciences humaines et sociales das Kapitel Commentaires généraux und die Inhalte zum Fach Géographie. In Tab. 42 sind die Häufigkeiten der Codes der beiden Raterinnen angegeben.[151]

---

[146] Vgl. CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L’INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, 2011, S. 3.

[147] Vgl. MAYRING, 2002, S. 147 f.

[148] MAYRING, 2008, S. 7.

[149] VERBI SOFTWARE, 2011, S. 111.

[150] DIEKMANN, 2007, S. 593.

[151] In Tab. 42 sind nur diejenigen Kategorien aufgeführt, die von mindestens einer Raterin verwendet wurden.

Tab. 42: Häufigkeiten der Codes beider Raterinnen

Hauptkategorie	Oberkategorie	Unterkategorie	Raterin 1	Raterin2
Menschen-rechtsbildung				
	Explizite Menschenrechtsbildung			
		Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	1	1
		UNO: Menschenrechts-Abkommen	1	1
	Implizite Menschenrechtsbildung			
		Armut	1	2
		Diskriminierung	0	1
		Frieden und menschliche Sicherheit	2	2
		Globalisierung	10	5
		(Grund-)Rechte/Demokratie/ Bürgerschaft/politische Partizipation	12	14
		Medien	7	5
		Migration	9	9
		Umwelt	28	15
	Bildung im Geiste der Menschenrechte			
		Empathie	0	1
		Fairness	0	2
		Kommunikationskompetenzen	3	3
		Kooperative Zusammenarbeit/ Gruppenarbeit	6	4
		Kritisches Denken	4	6
		Partizipation	1	1
		Respekt	1	1
		Solidarität	1	3
		Toleranz	2	1
Bereich				
	Domaines disciplinaires			
		Sciences humaines et sociales		
		Commentaires généraux	27	27
		Géographie	62	50
Zielart				
	Commentaires généraux			
		Intentions	10	11
		Contribution au développement des Capacités transversales	4	5
		Contribution à la Formation générale	2	2

		Weiteres	9	7
	Visées prioritaires		2	2
	PAI		56	41
	Zyklusziele			
		Cycle 2	1	3
		Cycle 3	5	6
Schulstufe(n)				
	Cycle 1		2	3
	Cycle 2		10	9
	Cycle 3		50	36
	Cycle 1-3		27	27
Total der Häufigkeiten der Codes			**356**	**308**

Wie aus Tab. 42 ersichtlich ist, hat Raterin 1 in den beiden erwähnten Kapiteln des Fachbereichs Sciences humaines et sociales 356 menschenrechtsbildungsbezogene Ziele codiert und Raterin 2 hat 308 Codes vergeben. Insgesamt wurden somit 664 Codes den Kategorien zugeordnet.

Anschliessend konnte mit MaxQDA 10 überprüft werden, ob die Codezuordnungen der beiden Codiererinnen übereinstimmen und wo die Codierungen nicht übereinstimmen.[152] Dafür wurde die MaxQDA 10-Funktion „Analyse > Intercoder-Übereinstimmung“ aufgerufen und als Art der Übereinstimmung die Variante „Übereinstimmung der Segmente in %“ ausgewählt. „Diese Variante ist die am weitesten gehende und für qualitative Codierung typische Variante.“[153] Bei der Methode „Übereinstimmung der Segmente“ „wird geprüft, ob die beiden Codierer in der Codierung der einzelnen Segmente übereinstimmen.“[154] Bei dieser Methode wird also jedes einzelne Segment von beiden Codiererinnen auf eine Übereinstimmung überprüft. Für die Überprüfung muss ein Prozentwert angegeben werden, der bestimmt, ab wann Textbestandteile, die von beiden Raterinnen codiert wurden, als Übereinstimmung gelten.[155] Für die Analyse des Lehrplans PER wurde der Standardwert von 90% beibehalten.[156] Als Ergebnis gibt MaxQDA 10 zwei Tabellen aus: Die codespezifische Ergebnistabelle und die detaillierte Übereinstimmungstabelle. In Tab. 43 ist die codespezifische Ergebnistabelle dargestellt.[157]

[152] Vgl. VERBI SOFTWARE, 2011, S. 112.

[153] Ebd., S. 113.

[154] Ebd.

[155] Vgl. ebd.

[156] Vgl. ebd., S. 115.

[157] Auch in Tab. 43 sind nur diejenigen Kategorien aufgelistet, die von mindestens einer Codiererin verwendet wurden.

Tab. 43: Codespezifische Ergebnistabelle

Hauptkategorie	Oberkategorie	Unterkategorie	Übereinstimmung	Nichtübereinstimmung	Gesamt	Prozentual
Menschen-rechtsbildung						
	Explizite Menschenrechtsbildung					
		Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	2	0	2	100.00
		UNO: Menschenrechts-Abkommen	2	0	2	100.00
	Implizite Menschenrechtsbildung					
		Armut	2	1	3	66.00
		Diskriminierung	0	1	1	0.00
		Frieden und menschliche Sicherheit	2	2	4	50.00
		Globalisierung	8	7	15	53.00
		(Grund-)Rechte/Demokratie/ Bürgerschaft/politische Partizipation	22	4	26	84.00
		Medien	8	4	12	66.00
		Migration	16	2	18	88.00
		Umwelt	26	17	43	60.00
	Bildung im Geiste der Menschenrechte					
		Empathie	0	1	1	0.00
		Fairness	0	2	2	0.00
		Kommunikationskompetenzen	6	4	10	60.00
		Kooperative Zusammenarbeit/Gruppenarbeit	6	0	6	100.00
		Kritisches Denken	8	2	10	80.00
		Partizipation	2	0	2	100.00
		Respekt	2	0	2	100.00

		Solidarität	2	2	4	50.00
		Toleranz	0	3	3	0.00
Bereich						
	Domaines disciplinaires					
		Sciences humaines et sociales				
		Commentaires généraux	46	8	54	85.00
		Géographie	86	26	112	76.00
Zielart						
	Commentaires généraux					
		Intentions	18	3	21	85.00
		Contribution au développement des Capacités transversales	8	1	9	88.00
		Contribution à la Formation générale	2	2	4	50.00
		Weiteres	14	2	16	87.00
	Visées prioritaires		4	0	4	100.00
	PAI		72	25	97	74.00
	Zyklusziele					
		Cycle 2	2	2	4	50.00
		Cycle 3	8	3	11	72.00
Schulstufe(n)						
	Cycle 1		2	3	5	40.00
	Cycle 2		16	3	19	84.00
	Cycle 3		68	20	88	77.00
	Cycle 1-3		46	8	54	85.00
Total			**506**	**158**	**664**	**76.00**

In der codespezifischen Ergebnistabelle wird jede Ober- bzw. Unterkategorie in einer Zeile abgebildet „und es wird darüber informiert, wie viele Segmente insgesamt codiert wurden, wie gross die Zahl[en] der Übereinstimmungen [sowie der Nichtübereinstimmungen] [sind] und wie hoch der codespezifische Übereinstimmungs-Prozentsatz ist.“[158] Aus Tab. 43 ist ersichtlich, dass von den insgesamt 664 Zuordnungen, welche die beiden Codiererinnen zusammen vorgenommen haben, 506 Codes miteinander übereinstimmen. Dies entspricht einem Übereinstimmungs-Prozentwert von 76%.

In der qualitativen Forschung wird die Interraterreliabilität unter anderem auch aus dem Grund berechnet, um die „Güte der Codierungen“[159], also die Übereinstimmung im weiteren Verlauf des Codierens verbessern zu können.[160] Denn mit der Berechnung des Übereinstimmungsmasses kann anschliessend miteinander besprochen werden, warum es zu gewissen Nichtübereinstimmungen kam und welche Codierung bei Unstimmigkeiten „die bessere ist.“[161] Auch im weiteren Verlauf der Lehrplananalyse wurde bei Unsicherheiten miteinander diskutiert, welcher Kategorie der zu codierende Textbestandteil angehört.

In der vorliegenden Studie wurde die Interraterreliabilität lediglich bei der Analyse des Plan d’études romand berechnet. Bei den Analysen der Expert/-innen-Interviews und der Online-Umfrage liessen sich die Textbestandteile eindeutig einer Kategorie zuordnen, weshalb die Codierungen lediglich von einer Codiererin vorgenommen wurden. Aus diesem Grund konnte das Übereinstimmungsmass bei den beiden Befragungsauswertungen nicht mehr bestimmt werden.

3. Menschenrechtsbildung in der schulischen Praxis

Mit den empirischen Untersuchungen zum vorliegenden Themenkomplex soll in Erfahrung gebracht werden, was an den obligatorischen Schulen in der Westschweiz zur Menschenrechtsbildung gemacht wird.

3.1 Vorgespräche

Um bereits bei der Entwicklung des Studienkonzeptes gewisse Schwerpunkte für die anschliessenden Befragungen festlegen zu können, wurden vorgängig Vorgespräche mit Personen geführt, die sich mit der schulischen Menschenrechtsbildung beschäftigen und diesbezügliche Fachkompetenzen aufweisen, jedoch nicht an obligatorischen Schulen angestellt sind. Diese Personengruppe wurde bewusst ausgeschlossen, da mit ihnen die weiteren Gespräche der Studie durchgeführt werden sollen. Ziel dieser Vorgespräche war nicht nur die Beschaffung von weiterem notwendigem Wissen, sondern auch die Testung und Anpassung des Erhebungsinstrumentes, dem Leitfaden-Interview.[162] So wurde für diese Gespräche ein Interviewleitfaden entwickelt, der zwar an das Wissen der Gesprächspartner/-innen angepasst war, jedoch auch Fragen enthielt, die für die weiteren Gespräche beibehalten werden konnten.

---

[158] VERBI SOFTWARE, 2011, S. 115.
[159] Ebd., S. 111.
[160] Vgl. ebd.
[161] Ebd.
[162] Vgl. GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 107.

Die Vorgespräche wurden mit sechs Personen geführt: Zwei Personen stammten aus dem universitären Bereich (emeritierter Professor für Psychologie und Erziehungswissenschaft, Didaktik der Sozialwissenschaften (Geographie, Geschichte, Citoyenneté); Professor für Erziehungswissenschaft, universitäres Institut für die Ausbildung von Lehrpersonen), eine Person war Dozierende an einer Pädagogischen Hochschule (Didaktik der Geographie und Éducation à la citoyenneté) und drei Personen waren bei NGOs in der Westschweiz tätig, die im Bereich schulische Menschenrechtsbildung spezialisiert sind. Die Gespräche wurden mit Erlaubnis der befragten Personen auf einem MP3-Recorder aufgenommen und anschliessend verschriftlicht. Da es sich aber lediglich um eine Vorstudie handelte, wurden die Gespräche nicht wortwörtlich transkribiert.

Bei den Vorgesprächen wurden einige Aspekte erwähnt, auf die bei den weiteren Gesprächen genauer eingegangen werden soll: So beispielswiese, wie Menschenrechtsbildung definiert wird, was sich seit der Einführung des PER im Bereich Menschenrechtsbildung verändert hat, was besonders zu den impliziten Aspekten der Menschenrechtsbildung[163] gemacht wird oder wie die Lehrpersonen unterstützt werden können. Bei den Vorgesprächen wurde abschliessend jeweils gefragt, ob die weiteren Gespräche mit Schulleitenden oder Lehrpersonen geführt werden sollen. Fast alle befragten Personen waren der Ansicht, dass nicht nur Schulleitende und Lehrpersonen befragt, sondern beispielsweise auch noch der/die Directeur/Directrice général/e de l'enseignement obligatoire oder Fachverantwortliche einbezogen werden sollen. Durch die Sichtweisen mehrerer Personen aus verschiedenen Bereichen soll das Risiko der „soziale[n] Erwünschtheit"[164] vermindert werden.

Aufgrund der Aussagen bei diesen Vorgesprächen wurde entschieden, dass das weitere Vorgehen und somit auch der Themenkomplex Menschenrechtsbildung in der schulischen Praxis zweigeteilt wird: Zuerst werden mit Mitarbeitenden der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente der Westschweizer Kantone Expert/-innen-Interviews über die schulische Menschenrechtsbildung in ihrem Kanton geführt (siehe Ziffer IV, Kapitel 3.1). Anschliessend werden Schulleitende und Lehrpersonen der Westschweizer Kantone in einer Online-Umfrage dazu befragt, was sie konkret im Bereich Menschenrechtsbildung machen (siehe Ziffer IV, Kapitel 3.2). Die genauen methodischen Vorgehensweisen in diesem Themenkomplex werden in den folgenden Kapiteln 3.2 und 3.3 erläutert.

3.2 Expert/-innen-Interviews

3.2.1 Datenerhebung

Für die Gespräche mit den Mitarbeitenden der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente der Westschweizer Kantone wurde eine spezielle Form von Leitfaden-Interviews, die sogenannten Expert/-innen-Interviews gewählt.[165] Die Ziele von Expert/-innen-Interviews unterscheiden sich gemäss dreier Typologien: „[D]as ‚explorative', das ‚systematisierende' und das ‚theoriegenerierende' [Expert/-innen-Interview]."[166] In der vorliegenden Studie dienten die Expert/-innen-

[163] Nach der verwendeten Definition von Müller (2001) sind dies die beiden Bereiche *Implizite Menschenrechtsbildung* sowie *Bildung im Geiste der Menschenrechte*.

[164] SCHOLL, 2009, S. 219-224.

[165] Vgl. FLICK, 2007, S. 214.

[166] BOGNER/MENZ, 2009, S. 64.

Interviews den ersten beiden Zielsetzungen: Zum einen galt es, sich im Feld der schulischen Menschenrechtsbildung zu orientieren und den Leitfaden für die weiteren Befragungen (Online-Umfrage) ausarbeiten zu können (Exploration). Zum anderen sollten aber auch Kontextinformationen gewonnen werden, um Erkenntnisse aus der Online-Umfrage besser interpretieren zu können (Systematisierung).[167] Diese beiden Ziele der Expert/-innen-Interviews deuten an, dass diese Form der Leitfaden-Interviews auch als Ergänzung zu anderen Methoden eingesetzt werden kann.[168] So konnte das Expert/-innen-Interview einerseits als Ergänzung für die Entwicklung des Online-Fragebogens und die Orientierung im Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung in der Westschweiz angesehen werden. Andererseits konnten die Erkenntnisse aus den Expert/-innen-Interviews mit den Ergebnissen aus der Online-Umfrage verglichen und vervollständigt werden, und ebenfalls für die abschliessenden Empfehlungen herangezogen werden.

Wie bereits erwähnt, stellt das Expert/-innen-Interview eine spezielle Anwendungsform des Leitfaden-Interviews dar. Dabei wird ein Interviewleitfaden verfasst, der die Fragen enthält, die den zu interviewenden Personen gestellt werden sollen.[169] Der Leitfaden dient während des Interviews aber lediglich zur Orientierung, denn während des Interviews ist er flexibel einsetzbar und überlässt es dem Interviewer/der Interviewerin, wann welche Frage gestellt wird.[170] So kann beispielsweise auch eine Frage, die bereits an einer anderen Stelle beantwortet wurde, weggelassen werden.[171] Andererseits können auch Fragen hinzugefügt werden, wenn zusätzliche Informationen eingeholt werden können.[172] So ergab sich beispielsweise im Verlauf des ersten Expert/-innen-Interviews für diese Studie die Frage « Quels critères les matériaux pédagogiques doivent-ils remplir pour qu'ils soient utiles pour les cours ? », die für die weiteren Interviews beibehalten wurde. Da somit der Interviewablauf zwar vorbereitet, dieser aber dem Gesprächsverlauf angepasst wird, handelt es sich bei einem Leitfaden-Interview um ein teilstrukturiertes Interview.[173] Obwohl also mit dem Leitfaden kein fester Interviewablauf vorgeschrieben ist, so stellt er doch einen beispielhaften Ablauf eines Interviews dar, der „bei erwartungsgemässer Beantwortung ein an einen natürlichen Gesprächsverlauf angenähertes, alle erforderlichen Themen behandelndes Gespräch möglich mach[t].“[174] Ein natürlicher Gesprächsverlauf soll auch dadurch ermöglicht werden, dass inhaltlich zusammengehörende Fragen nacheinander gestellt werden.[175] Dafür eignet sich die Aufteilung des Interviewleitfadens in Themenbereiche.[176] Bei der Erstellung des Leitfadens für die Expert/-innen-Interviews der vorliegenden Studie wurde darauf geachtet, dass alle vier Bereiche einer SOFT-Analyse (Satisfaction, Opportunities, Faults, Threats) abgedeckt sind[177], die zugleich die einzelnen Themenbereiche darstellen. Wichtig bei der Konstruktion des Interviewleitfadens erweist sich des Weiteren der Beginn des Interviews. Dieser soll nicht gleich mit der ersten Frage beginnen, sondern Notizen enthalten, die vor dem Interview mitgeteilt werden. So wird der/die Interviewpartner/-in vor dem Gespräch über die Ziele des Interviews infor-

[167] Vgl. BOGNER/MENZ, 2009, S. 64 f.; FLICK, 2007, S. 216.
[168] Vgl. FLICK, 2007, S. 218.
[169] Vgl. GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 142.
[170] Vgl. GLÄSER/LAUDEL 2009, S. 142; BORTZ/DÖRING, 2005, S. 314 f.; FLICK, 2007, S. 223.
[171] Vgl. FLICK, 2007, S. 223.
[172] Vgl. GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 152.
[173] Vgl. AEPPLI/GASSER/GUTZWILER/TETTENBORN, 2011, S. 178.
[174] GLÄSER/LAUDEL 2009, S. 143.
[175] Vgl. ebd., S. 146.
[176] Vgl. GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 146; AEPPLI/GASSER/GUTZWILER/TETTENBORN, 2011, S. 180.
[177] Vgl. WIDULLE, 2011, S. 1.

miert. Zudem soll besprochen werden, wie die Anonymität der befragten Personen sichergestellt wird und ob das Gespräch aufgezeichnet werden darf.[178] Für den Interviewleitfaden der vorliegenden Studie wurden folgende Notizen festgehalten: Die Expertinnen und Experten wurden darüber informiert, dass das Gespräch einerseits zum Ziel hat, Informationen über die schulische Menschenrechtsbildung in ihrem Kanton zu erhalten, und andererseits einen verständlichen Fragebogen für die Schulleitenden und Lehrpersonen erstellen zu können. Da von den Auftraggebenden gewünscht wurde, dass in der Studie erwähnt wird, mit wem die Interviews geführt wurden, wurde zusätzlich gefragt, ob der Name des Gesprächspartners bzw. der Gesprächspartnerin in der Einleitung zu den Interviews erwähnt werden darf. Bei der Einholung der Genehmigung für die Aufnahme des Gesprächs wurde erwähnt, dass das Interview verschriftlicht wird und folglich auch einige Zitate in der Studie aufgeführt werden können. Trotz der namentlichen Erwähnung der Expertinnen und Experten sowie der eventualen Verwendung von Zitaten wurde den Expertinnen und Experten dennoch zugesichert, dass ihre Aussagen anonym ausgewertet werden. Für den eigentlichen Beginn des Interviews ist eine „Anwärmfrage“[179] bedeutsam, die für die interviewte Person einfach zu beantworten ist. Denn für viele Befragte wird das Expert/-innen-Interview wahrscheinlich eine ungewohnte Situation darstellen, da sie nicht genau wissen, was sie erwarten wird. Durch die Anwärmfrage bekommt die interviewte Person jedoch ein Gefühl, dass sie das Interview meistern kann, und es kann sich ein angenehmes Klima für das Gespräch entwickeln.[180] Im Leitfaden für das Expert/-innen-Interview stellte die folgende Frage die Anwärmfrage dar: « Quelle est votre fonction professionnelle et en quoi consiste votre cahier de charge ? » Genau wie die erste Frage so sollte auch die letzte Frage bei den befragten Personen zu einem angenehmen Gefühl führen und weder schwierig noch heikel sein, damit das Interview nicht „einen unangenehmen Eindruck hinterlässt.“[181] Geeignet scheint in vielen Fällen die Frage zu sein, ob noch wichtige Aspekte hinzugefügt werden möchten, die ihrer Ansicht nach während des Gesprächs zu wenig berücksichtigt wurden.[182] Ähnlich erscheint die Frage, die für die vorliegenden Expert/-innen-Interviews als abschliessende Frage gewählt wurde: « Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ? » Wie die erwähnten Fragen beispielhaft zeigen, so handelte es sich auch bei den meisten Fragen des Interviewleitfadens um offene Fragen. Einige wenige Fragen waren geschlossen, wie z. B. die Frage « Il y a-t-il un moyen que les écoles/enseignant-e-s peuvent utiliser pour l’éducation aux droits humains ? », die mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden konnte. Obwohl bei einem „Ja“ weiter nachgefragt worden wäre, so zeigte sich bei den für diese Studie durchgeführten Interviews, dass die Expertinnen und Experten gleich selber ausführlicher Auskunft auf ihr „Ja“ gaben. Da offene und geschlossene Fragen gestellt worden sind, handelt es sich um ein teilstrukturiertes Interview.[183] Die Fragen für den Interviewleitfaden wurden selber entwickelt. Diese Vorgehensweise bei der Suche nach geeigneten Fragen beinhaltet gemäss Aeppli et al. (2011) das Ableiten von Fragen aus bestehenden Fragebögen oder das Befragen von Expertinnen und Experten und/oder Laien, um ausfindig zu machen, welche Themenbereiche sie als relevant erachten.[184] So stammten die Fragen im entwickelten Leitfaden aus Untersuchungen von der Akademie für Menschenrechte (1998); Batarilo (2010); Müller (2001) sowie Waldron, Kavanagh, Kavanagh, Maunsell, Oberman, OReilly et al. (2011) und wurden auf

[178] Vgl. GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 144.
[179] Ebd., S. 147.
[180] Vgl. ebd., S. 147 f.
[181] Ebd., S. 149
[182] Vgl. ebd.
[183] Vgl. AEPPLI/GASSER/GUTZWILER/TETTENBORN, 2011, S. 178.
[184] Vgl. AEPPLI/GASSER/GUTZWILER/TETTENBORN, 2011, S. 164.

die vorliegende Studie und die Fallauswahl angepasst. Des Weiteren entstanden zusätzliche Fragen aufgrund der Schwerpunktsetzung der Auftraggebenden, die in einem Gespräch geklärt wurde, oder wurden selber entwickelt. Der vollständige Interviewleitfaden für die Expert/-innen-Interviews ist in Anhang III zu finden.

Durch den Aufbau des Interviewleitfadens kann sichergestellt werden, „dass in allen Interviews bestimmte Informationen erhoben werden."[185] Zudem können dadurch mehrere Interviews miteinander verglichen werden.[186] Ein Vergleich wurde auch mit den für diese Studie durchgeführten Expert-/innen-Interviews vorgenommen. Eine Schwierigkeit bei Expert/-innen-Interviews stellt jedoch die Identifikation der Expertinnen und Experten dar.[187] In der vorliegenden Studie können die ausgewählten Interviewpartner/-innen aus dem Grund als Expert/-innen bezeichnet werden, da sie alle über die schulische Menschenrechtsbildung in ihrem Kanton Auskunft geben konnten. Um an die Expertinnen und Experten zu gelangen, erfolgte die Fallauswahl nach typischen Fällen.[188] Dabei wurde versucht, diejenigen Fälle auszuwählen, „von denen man glaubt, dass sie das Untersuchungsfeld besonders gut repräsentieren."[189] Um die zu kontaktierenden Personen für die Expert/-innen-Interviews ausfinden machen zu können, wurden über die Liste der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente auf der Website der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) die Links zu den Websiten der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente der Westschweizer Kantone aufgerufen.[190] Per E-Mail wurden diese Personen angeschrieben und mittels einer Kurzfassung des Studienkonzepts auf Französisch über die Ziele und das geplante Vorgehen der Studie informiert. Weiter wurden die angeschriebenen Personen gebeten, falls sie sich nicht als geeignete/-n Gesprächspartner/-in sahen, die E-Mail an Personen weiterzuleiten, die mit dem Thema Menschenrechtsbildung vertrauter seien. Zugleich wurde in der E-Mail ein Link zu einer Doodle-Umfrage mit Terminvorschlägen eingefügt, in die sich die kontaktierten Personen für die Teilnahme am Interview eintragen konnten. Gemäss den sieben Kantonen der Westschweiz wurden sieben E-Mails mit der Einladung für das Expert/-innen-Interview verschickt.

Erfreulicherweise konnten in allen sieben Westschweizer Kantone die Interviews durchgeführt werden. Mit Ausnahme des Kantons Genf, in dem drei Personen an dem Gespräch teilgenommen haben, wurden die Interviews in allen Kantonen mit jeweils einer Person durchgeführt. Die Expert/-innen-Interviews fanden an den Arbeitsorten der befragten Personen statt, damit für sie möglichst wenig Aufwand bestand. Die Interviews wurden von Mitarbeitenden des Bereichs Menschenrechtsbildung des SKMR geführt. So weit als möglich wurden während der Interviews die Aussagen der Expertinnen und Experten gleich notiert. Alle teilnehmenden Personen gaben ihre Einwilligung, dass das Gespräch auf einen MP3-Recorder aufgenommen und sie bei der Einleitung der Interviews namentlich erwähnt werden dürfen. Die Interviews dauerten jeweils zwischen einer und eineinhalb Stunden. Am Schluss des Interviewtermins wurde den Expertinnen und Ex-

[185] GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 150.

[186] Vgl. GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 143; BORTZ/DÖRING 2006, S. 314.

[187] Vgl. FLICK, 2007, S. 218.

[188] Vgl. FLICK, 2007, S. 165; GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 98 f.

[189] GLÄSER/LAUDEL 2009, p. 98.

[190] Vgl. EDK – SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN, Kantonale Bildungsdepartemente, [2014], im Internet verfügbar unter: http://www.edk.ch/dyn/13446.php (zuletzt besucht im September 2014).

perten die Informationsbroschüre des SKMR übergeben, damit weiterführende Informationen eingeholt werden können.

Anschliessend wurden die Expert/-innen-Interviews verschriftlicht. Empfohlen wird, dass die Interviews möglichst vollständig transkribiert werden.[191] Aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen war dies jedoch nicht möglich. Deshalb wurde eine „Kompromissvariante“[192] gewählt, „bei der nur sehr wichtige Passagen transkribiert […] und die anderen zusammengefasst werden.“[193] Da es für die Untersuchung keine Rolle spielt, wie etwas gesagt wurde, wurden bei der Verschriftlichung auch keine Sprechpausen, paraverbale Äusserungen oder Satzabbrüche festgehalten.[194] Die Wahl der Kompromissvariante scheint für die vorliegende Studie auch gemäss Flick (2007) angemessen zu sein, da es nach ihm sinnvoll ist, „nur so viel und so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung erfordert.“[195] Die transkribierten Aussagen wurden jedoch exakt festgehalten, um bei der Auswertung der Interviews mit wörtlichen Zitaten arbeiten zu können.

3.2.2 Datenauswertung

Die Analyse der Expert/-innen-Interviews erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Die einzelnen Vorgehensschritte sind dabei die gleichen wie bei der Lehrplananalyse (siehe Anhang I, Kapitel 2.2), weshalb an dieser Stelle nicht mehr ausführlich über die Auswertungsmethode der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse berichtet wird[196], sondern nur noch die auf die Auswertung der Expert/-innen-Interviews bezugnehmenden Aspekte genannt werden. Im 1. Vorgehensschritt wurden die Analyseeinheiten wie folgt definiert: Der minimal zu codierende Textbestandteil ist ein Wort (Kodiereinheit). Als Kontexteinheit, dem maximal zu codierenden Text, wurde ein ganzer Absatz festgelegt, der aus mehreren Sätzen zum gleichen Aspekt bestehen kann. Und bei der Auswertungseinheit galt, dass die sieben Interviews nacheinander und jeweils von vorne beginnend codiert werden. Zudem diente als Vorlage für die Auswertung wiederum der Aufbau des Kategoriensystems. Wie bereits bei der Lehrplananalyse wurde bei der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wieder die inhaltliche Strukturierung gewählt, da bestimmte Aspekte zur Menschenrechtsbildung aus den Interviewfragen herausgefiltert und zusammengefasst werden sollen (2. Schritt). Im 3. Schritt erfolgte die Erstellung des Kategoriensystems. Bei einem Leitfaden-Interview können die einzelnen Themenbereiche aus dem Leitfaden für die Kategorienbildung herangezogen werden.[197] Die Namen der einzelnen Themenbereiche wurden grundsätzlich beibehalten, wie die Hauptkategorien *Menschenrechtsbildung allgemein*, *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis*, *Schwächen der schulischen Menschenrechtsbildung*, *Unterstützungsmöglichkeiten* und *Schwierigkeiten der Menschenrechtsbildung* zeigen. Die Themenbereiche *Angaben zur beruflichen Funktion*, *PER und Menschenrechtsbil-*

[191] Vgl. GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 193.

[192] Ebd.

[193] Ebd.

[194] Vgl. ebd.

[195] FLICK 2007, S. 380.

[196] Bei der Auswertung der Expert/-innen-Interviews wie auch bei der Online-Umfrage hätte auch die Grundform der Zusammenfassung gewählt werden können. Da bei deren Auswertung jedoch die Aussagen paraphrasiert und reduziert werden, wobei „[d]ie Aussagen […] nicht mehr die Einschätzungen [der einzelnen Personen] darlegen, sondern zu allgemeinen Einschätzungen […] generalisiert werden“ (Mayring, 2008, S. 71), wurde dennoch auf die Grundform der Strukturierung zurückgegriffen. Denn bei der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse finden auch Einzelaussagen Beachtung.

[197] Vgl. AEPPLI/GASSER/GUTZWILER/TETTENBORN, 2011, S. 180.

dung, *Organisation der Online-Befragung* sowie *Abschluss* wurden der Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis* oder der zusätzlich gebildeten Hauptkategorie *Weiteres* hinzugefügt: In die Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis* wurden die Fragen aus dem Themenbereich PER und Menschenrechtsbildung eingefügt. Die neu gebildete Hauptkategorie *Weiteres* enthielt die Fragen zur beruflichen Funktion der Interviewpartner/-innen sowie die Fragen über die Organisation und die Kontaktadressen, da diese für die Online-Umfrage nicht spezifisch ausgewertet wurden. In dieselbe Hauptkategorie gehörte auch die abschliessende Frage über zusätzliche Bemerkungen/Ergänzungen, die nur in für die Studie relevanten Fällen in die Auswertung miteinbezogen wurde. Wie bereits erwähnt, wurden die Oberkategorien aus den Fragen der jeweiligen Themenbereiche gebildet. So wurden beispielsweise bei der Hauptkategorie *Schwierigkeiten der Menschenrechtsbildung* die beiden Oberkategorien *Vorbehalte* und *Hindernisse* erstellt. Anschliessend wurden die einzelnen Kategorien definiert sowie die Ankerbeispiele verfasst (4. Schritt). Als Nächstes wurde das Kategoriensystem in einem Probedurchlauf überprüft und überarbeitet (5.-7. Schritt). Bei den Expert/-innen-Interviews erfolgte der Probedurchlauf anhand zweier Interviews. Die Überprüfung ergab beispielsweise folgende Überarbeitungen des Kategoriensystems (induktives Vorgehen): Die beiden getrennten Oberkategorien *Lehrmittel* und *Unterrichtsmaterial* der Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis* wurden neu als eine Kategorie *Unterrichtsmaterial/Lehrmittel* zusammengefasst. Ebenso wurden die drei Unterkategorien S*chule*, *Ausbildung von Lehrpersonen* und *Weiterbildung von Lehrpersonen* (Oberkategorie *Unterstützung* der Hauptkategorie *Unterstützungsmöglichkeiten)* aufgrund der zusammenhängenden Antworten der Expertinnen und Experten zur Oberkategorie *Unterstützung* ohne Unterkategorien zusammengefasst. Zudem wurde in der Hauptkategorie *Weiteres* die Oberkategorie *Sonstiges* hinzugefügt, da einige Expertinnen und Experten während des Interviews Aussagen gemacht haben, die keiner anderen Kategorie zugeordnet werden konnten. Wie die Oberkategorie *Bemerkungen/Ergänzungen* wurde die Oberkategorie *Sonstiges* nur ausgewertet, wenn die Codes für die Studie bedeutsam waren. Aufgrund des Probedurchlaufs wurden nicht nur Kategorien zusammengefasst oder neue Kategorien erstellt, sondern zwei Oberkategorien auch gelöscht, da sie bei den Interviews nicht zur Sprache kamen. Dies betraf zum einen die anfängliche Oberkategorie *Nicht mehr im PER* der Hauptkategorie *Schwächen der schulischen Menschenrechtsbildung*, da bei der dazugehörigen Frage, was sich im PER zur Menschenrechtsbildung verändert habe, was neu hinzugekommen sei bzw. was entfernt wurde, die Expertinnen und Experten lediglich erwähnten, was dem PER im Bereich Menschenrechtsbildung neu hinzugefügt wurde. Zum anderen wurde die Oberkategorie *Vorstellung des Unterrichtsmaterials/der Lehrmittel* der Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis* gelöscht, da diese Frage bereits mit der Frage nach den Kriterien für die Unterrichtsmaterialien und Lehrmitteln (« Quels critères les matériaux pédagogiques doivent-ils remplir pour qu'ils soient utiles pour les cours ? ») beantwortet wurde, die der Unterkategorie *Kriterien* der Oberkategorie *Unterrichtsmaterial/Lehrmittel* (Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis*) zugeordnet wurde. Diese Frage hätte auch der Hauptkategorie *Unterstützungsmöglichkeiten* zugeordnet werden können, wurde jedoch der Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis* zugeteilt, da viele der erwähnten Kriterien bereits bestehen. Das vollständige und überarbeitete Kategoriensystem für die Auswertung der Expert/-innen-Interviews befindet sich in Anhang IV. Wie bereits bei der Lehrplananalyse so erfolgte auch bei der Auswertung der Expert/-innen-Interviews der 8. und letzte Vorgehensschritt nicht ganz nach dem Ablauf der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, nach dem zuerst die Unterkategorien und dann die Hauptkategorien zusammengefasst

werden.[198] Da innerhalb der Hauptkategorien verschiedene Dimensionen erfasst wurden, die nicht miteinander verglichen werden können, wurden lediglich die einzelnen Ober- bzw. Unterkategorien ausgewertet. Und obwohl auch die Expert/-innen-Interviews mit dem Softwareprogramm MaxQDA 10 ausgewertet wurden und damit leicht quantitative Aussagen hätten gemacht werden können, wurde aufgrund der geringen Fallzahl von sieben Interviews darauf verzichtet. Es erfolgte somit lediglich eine qualitative Auswertung.

Bei den Interviews stellte sich heraus, dass die Expertinnen und Experten keine genauen Auskünfte über die Menschenrechtsbildung in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen geben konnten. Auf Rat der befragten Personen wurden weiter die Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen in der Westschweiz per Mail angeschrieben und gebeten, den angefügten Fragebogen auszufüllen und zurückzusenden.[199] Es wurden somit weitere Fälle ausgewählt, was bei qualitativer Forschung möglich ist.[200] Dieses Prinzip der „schrittweisen Auswahl"[201] von Fällen ermöglicht, dass immer neue Erkenntnisse gewonnen werden können.[202] Denn schliesslich befolgt eine implizite methodologische Regel der Fallauswahl, dass „die Fälle so ausgewählt werden [sollen], dass sie die Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen."[203]

Da an den Pädagogischen Hochschulen und Hochschulinstitutionen meist unterschiedliche Personen für die Ausbildung von Primarlehrpersonen und Sekundarlehrpersonen sowie für die Weiterbildung verantwortlich sind, wurde der Fragebogen an alle erwähnten Abteilungen geschickt. Die Adressen der jeweiligen Personen wurden über die Websiten der Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen der Westschweiz, die auf der Website der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (cohep) aufgeführt sind[204], ermittelt. Insgesamt wurden an die sechs Pädagogischen Hochschulen und Hochschulinstitutionen in der Westschweiz elf Fragebögen verschickt. Lediglich eine Pädagogische Hochschule bzw. Hochschulinstitution hatte den Fragebogen vollständig ausgefüllt und zurückgeschickt. Von weiteren Pädagogischen Hochschulen und Hochschulinstitutionen kamen die Rückmeldungen, dass sie aus zeitlichen Gründen den Fragebogen nicht ausfüllen können, die jeweiligen Personen sich nicht als geeignete Gesprächspartner/-innen fühlten oder dass der Fragebogen an andere Personen/Abteilungen ihrer Institutionen weitergeleitet wurde. Von einigen Pädagogischen Hochschulen und Hochschulinstitutionen erhielten wir keine Reaktion. Trotz der unzureichenden Rücklaufquote wurde der einzig ausgefüllte Fragebogen in die Auswertung der Expert/-innen-Interviews miteinbezogen.

---

198 Vgl. MAYRING, 2008, S. 89.

199 Der Fragebogen für die Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulinstitutionen befindet sich in Anhang V.

200 Vgl. GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 97.

201 FLICK, 2007, S. 165.

202 Vgl. ebd., S 159.

203 GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 97.

204 Vgl. COHEP – SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER REKTORINNEN UND REKTOREN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN, 2014.

3.2.3 Gütekriterien

Wie bei der Analyse des Plan d'études romand so wurde auch bei der Auswertung der Expert/-innen-Interviews versucht, die allgemeingültigen Gütekriterien der qualitativen Forschung einzuhalten. Nachstehend werden die sechs Qualitätskriterien nach Mayring (2002) jeweils in Zusammenhang mit der Analyse der Expert/-innen-Interviews gesetzt:

- Verfahrensdokumentation
  Bei den Expert/-innen-Interviews wurde sowohl die Durchführung der Interviews, wie auch die Entwicklung des Kategoriensystems und die Auswertung der Interviewaussagen der Expertinnen und Experten genau beschrieben.
- Argumentative Interpretationsabsicherung
  Die Ergebnisauswertung der Expert/-innen-Interviews erfolgte u. a. anhand der Kategorienbildung, die aufgrund der vorliegenden Fragestellungen dieser Studie, und weiteren Forschungsstudien zur schulischen Menschenrechtsbildung. Die qualitative Analyse wurde somit theoriegeleitet entwickelt.
- Regelgeleitetheit
  Bei der Auswertung der Expert/-innen-Interviews wurde mit Ausnahme des 8. Vorgehensschrittes der Ablauf der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse eingehalten.
- Nähe zum Gegenstand
  Diesem Kriterium konnte bei den Expert/-innen-Interviews gerecht werden. Dies gelang dadurch, dass die Interviews am Arbeitsort der Expertinnen und Experten stattfanden und somit in ihrem natürlichen Lebensumfeld.[205] Weiter ist bei diesem Kriterium auch eine „Interessenübereinstimmung"[206] wichtig. Dies wurde unter anderem dadurch erreicht, dass die Expertinnen und Experten sich im Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung auskennen.
- Kommunikative Validierung
  Aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen konnten die Befunde aus den Expert/-innen-Interviews den befragten Expertinnen und Experten nicht vorgelegt und zusammen mit ihnen auf ihre Gültigkeit hin besprochen werden. Diesem Kriterium konnte somit leider nicht gerecht werden.
- Triangulation
  Dem Gütekriterium der Triangulation konnte in diesem Sinne gerecht werden, dass für die Entwicklung des Kategoriensystems u. a. mehrere empirische Forschungsstudien herangezogen wurden, bei denen ebenfalls Befragungen zur schulischen Menschenrechtsbildung durchgeführt wurden.

[205] Vgl. MAYRING, 2002, S. 146
[206] Ebd.

3.3 Online-Umfrage

3.3.1 Datenerhebung

Um weitere und genauere Beispiele zur Menschenrechtsbildung aus der schulischen Praxis zu erhalten, wurde eine Online-Umfrage mit Schulleitenden und Lehrpersonen der obligatorischen Schulen der Westschweiz durchgeführt. Wie bei allen Methoden der schriftlichen Befragung so besteht auch bei der Online-Umfrage das Risiko, dass die Stichprobe verzerrt sein kann, da eventuell nur diejenigen Lehr- und Schulleitungspersonen an der Umfragte teilnehmen, die sich für das Thema Menschenrechtsbildung interessieren. [207] Dennoch wurde die Methode der Online-Umfrage gewählt, da sie auch einige Vorteile aufweist, wie beispielsweise:

- Die Schnelligkeit, mit der die Umfragen durchgeführt werden können, da die Daten sofort abgespeichert und für die Auswertung zur Verfügung stehen.[208]
- Die geringeren Kosten, da keine Ausgaben für das Drucken und den Versand des Fragebogens anfallen[209] und das in der vorliegenden Untersuchung verwendete Umfragetool kostenlos ist.
- Die Programmierung von Verzweigungen, die von den Antworten der befragten Personen abhängig sind.[210]
- Die Aufzeichnung vom Verhalten der Befragten, mit Hilfe dessen festgestellt werden kann, wer den Fragebogen zwar anschaut, aber keine Fragen beantwortet („Lurker“), wer einen Teil des Fragebogens ausfüllt und ab einer bestimmten Frage aussteigt („Dropouts“), oder wie lange die Bearbeitungszeit für den Fragebogen dauert.[211]
- „Online-Befragungen führen tendenziell zu höherer Offenheit seitens der Befragten und erzeugen offenbar weniger häufig durch soziale Erwünschtheit verzerrte Antworten […]. Der Grad der Anonymität wird von den Befragten als noch höher als bei der herkömmlichen schriftlichen Befragung empfunden.“[212]

Die „Lurker“ und „Dropouts“ haben in der durchgeführten Online-Umfrage ein Problem dargestellt, da alle Fragen freiwillig beantwortet werden konnten und nicht obligatorisch waren. Der Anreiz für das Ausfüllen der freiwilligen Fragen wurde allerdings dadurch erhöht, dass den befragten Personen zugesichert wurde, dass ihre Daten anonym ausgewertet werden, was bei den Befragten zu einer höheren Offenheit führen kann.

Wie bereits der Leitfaden für die Expert/-innen-Interviews so war auch der Fragebogen für die Online-Umfrage teilstandardisiert. Das heisst, dass neben offenen Fragen auch geschlossene Fragen gestellt wurden. Die offenen Fragen stammten grösstenteils aus dem Interview-Leitfaden für die Expertinnen und Experten, die auf die Schulleitenden und Lehrpersonen angepasst wurden. Zusätzlich wurden schul- und unterrichtsspezifische Fragen erstellt, wie beispielsweise « Comment est gérée la participation des élèves dans votre établissement scolaire ? Veuillez

[207] Vgl. DIEKMANN, 2007, S. 516-517.
[208] Vgl. ebd., S. 522.
[209] Vgl. ebd.
[210] Vgl. ebd.
[211] Vgl. DIEKMANN, S. 523; SCHOLL. 2009, S. 57.
[212] SCHOLL, 2009, S. 58.

citer des exemples précis comme, par ex. le conseil de classe » oder « Selon vous, quelles sont les méthodes, que vous appliquez en matière d'éducation aux droits humains, qui se sont avérées particulièrement efficaces ? ». Die geschlossenen Fragen konnten die befragten Personen entweder mit „Ja"/„Nein" beantworten oder ihnen standen mehrere vorgegebene Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Der Fragebogen wurde so konstruiert, dass bei den geschlossenen Fragen mit den Antwortmöglichkeiten „Ja"/„Nein" eine Verzweigung stattfindet. Dies bedeutet, dass je nach Antwort der befragten Personen eine andere Frage gestellt wurde. So folgte beispielsweise auf die Frage « Dans votre établissement scolaire, collaborez-vous avec des institutions partenaires externes sur des thèmes du domaine de l'éducation aux droits humains ? », wenn diese mit „Ja" beantwortet wurde, die Zwischenfrage « Avec quelles institutions partenaires externes collaborez-vous ? Veuillez donner des exemples concrets de séquences pédagogiques et de thèmes développés avec ces institutions partenaires ». Wurde die Frage zur Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen mit „Nein" beantwortet, wurde diese Zwischenfrage übersprungen und es folgte gleich die nächste Frage. Bei der zweiten Art der geschlossenen Fragen, bei der mehrere vorgegebene Antwortmöglichkeiten zur Verfügung standen, wurden diese Antwortmöglichkeiten aus den Antworten der Expertinnen und Experten gebildet. Ein Beispiel für eine geschlossene Frage mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten war: « Pour quelle-s raison-s enseignez-vous l'éducation aux droits humains ?

- □ Convictions personnelles
- □ Directive PER
- □ Lien „naturel" avec les disciplines
- □ Intérêt de l'institution/Dynamique interne de l'établissement scolaire
- □ Intérêt du directeur/directrice d'établissement, soutien aux enseignant-e-s
- □ Outils pédagogiques sont disponibles
- □ Autres »

Die geschlossenen Fragen mit den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurden als Mehrfachauswahl-Aufgaben gestellt (Multiple Choice) gestellt, bei denen die Teilnehmenden der Online-Umfrage jeweils mehrere Antwortmöglichkeiten auswählen konnten.[213] Zudem bestand bei diesem Fragetyp immer die Möglichkeit, die Vorgabe « Autres » anzugeben, um in ein offenes Feld die eigenen, zusätzlichen Antworten eintragen zu können. Bei der Erstellung des Fragebogens wurde wiederum darauf geachtet, dass inhaltlich zusammengehörende Fragen nacheinander gestellt wurden.[214] Aus diesem Grund wurde der Fragebogen ebenfalls in Themenbereiche unterteilt.[215] Wie bei den Expert/-innen-Interviews so wurde auch bei dem Fragebogen für die Online-Umfrage darauf geachtet, dass alle vier Bereiche einer SOFT-Analyse abgedeckt waren.[216] Ebenso wurde auch bei der Online-Umfrage bedacht, dass die erste und die letzte Frage möglichst einfach sind und dadurch zu einem angenehmen Gefühl führen.[217] Die übereinstimmende Vorgehensweise bei der Erstellung des Leitfadens für die Expert/-innen-Interviews und dem Fragebogen für die Online-Umfrage ergab sich aus dem Grund, dass mehrheitlich die gleichen Fragen verwendet, diese aber an die jeweilige Fallauswahl (Expert/-innen bzw. Schulleitende und Lehrpersonen) angepasst wurden.

---

[213] Vgl. AEPPLI/GASSER/GUTZWILER/TETTENBORN, 2007, S. 168.

[214] Vgl. GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 146.

[215] Vgl. GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 146; AEPLLI/GASSER/GUTZWILER/TETTENBORN, 2011, S. 180.

[216] Vgl. WIDULLE, 2011, S. 1.

[217] Vgl. GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 149.

Um die Fragen an die jeweilige Fallauswahl anpassen zu können, wurden zwei Fragebogenversionen erstellt, eine für die Schulleitenden und eine andere für die Lehrpersonen. Bei den Schulleitenden wurden eher Fragen zur Menschenrechtsbildung an ihrer Schule als Institution gestellt und bei den Lehrpersonen eher Fragen zur Menschenrechtsbildung in ihrem Unterricht. Die beiden Fragebogenversionen, die in Anhang VI aufgeführt sind, wurden mit dem Umfragetool LimeSurvey erstellt. Da sich die Online-Umfrage an Schulleitende und Lehrpersonen aus der Westschweiz richtete, wurden die Fragen vom SKMR ins Französische übersetzt. Dadurch stand den Teilnehmenden die Umfrage in französischer und in deutscher Sprache zur Verfügung.

Bei den Interviews mit den Expertinnen und Experten wurden diese gefragt, ob sie uns für die Online-Umfrage Kontaktadressen von Schulleitenden und Lehrpersonen der obligatorischen Schule angeben könnten. Jedoch ist die Anfrage für Umfragen an Schulen in jedem Kanton der Westschweiz kantonal geregelt und muss über die zuständigen Personen der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente laufen, weshalb die Schulleitenden und Lehrpersonen nicht direkt angeschrieben werden konnten. Aus diesem Grund wurden entweder die jeweils zuständigen Personen der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente der Westschweizer Kantone, die von den Expertinnen und Experten angegeben wurden, oder diejenigen Expertinnen und Experten, die angeboten haben, die Einladung zur Online-Umfrage an die zuständigen Personen weiterzuleiten, per E-Mail angeschrieben. In dieser E-Mail wurden die Angeschriebenen über die Ziele und das Vorgehen der Studie informiert und gebeten, die ebenfalls erhaltene E-Mail an Schulleitende und Lehrpersonen der obligatorischen Schulen ihres Kantons weiterzuleiten. Da es sich um eine qualitative Befragung handelte, wurden die zuständigen Personen der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente darüber informiert, dass sie nicht alle Schulleitenden und Lehrpersonen des Kantons anzufragen bräuchten, sondern lediglich ca. 30 Schulleitende und Lehrpersonen, wovon ca. 15 Personen auf der Primarstufe unterrichten bzw. diese leiten sollten und ca. 15 Personen auf der Sekundarstufe I. Aufgrund der Tatsache, dass nicht bekannt ist, an wie viele Schulleitende und Lehrpersonen die Online-Umfrage weitergeleitet wurde, kann nicht gesagt werden, wie gross die Stichprobe ist. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass nicht alle angefragten Schulleitenden und Lehrpersonen an der Online-Umfrage teilgenommen haben. Dennoch erhofften sich die Autorinnen und Autoren eine Stichprobengrösse zu erreichen, die für die vorliegende Studie akzeptabel ist. Welche Grösse eine Stichprobe aufweisen muss, darüber besteht in der qualitativen Forschung keine Regel.[218] Zudem soll die Stichprobengrösse auch aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen ausgewählt werden[219], weshalb in der vorliegenden Studie eine Stichprobengrösse von jeweils ca. 20 Schulleitenden und Lehrpersonen angestrebt wurde. Denn bei qualitativen Studien genügen bereits sehr kleine Stichproben, um Aussagen über die verschiedenen Sichtweisen machen zu können.[220]

Die Stichprobe erhielt von den zuständigen Personen der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente eine E-Mail, in der sie über die Ziele der Studie informiert und eingeladen wurden, an der Online-Umfrage teilzunehmen. Für beide Fragebogenversionen war in der E-Mail ein Link vorhanden, der jeweils direkt zur Online-Umfrage führte. Die Online-Umfrage wurde Mitte Juni aufgeschaltet und konnte bis Mitte Juli ausgefüllt werden.

An der Online-Umfrage nahmen insgesamt 118 Personen teil, wobei 41 Personen den Link für den Fragebogen der Schulleitenden und 77 Personen die Fragebogenversion für die Lehrperso-

[218] Vgl. GLÄSER/LAUDEL, 2009, S. 104.
[219] Vgl. ebd., S. 101.
[220] Vgl. AEPPLI/GASSER/GUTZWILER/TETTENBORN, 2011, S. 110.

nen angeklickt haben. Davon haben acht Personen lediglich auf den Link für die Schulleitenden gedrückt, sich einige Fragen angesehen und danach die Online-Umfrage wieder verlassen, ohne eine Frage zu beantworten. Bei der Fragebogenversion für die Lehrpersonen betraf dies 33 Personen. Von den insgesamt 118 Online-Umfragen wurden somit 41 Fragebögen von sogenannten Lurkern angeklickt (34.75%). Den Fragebogen nach einigen Fragen abgebrochen hatten acht Schulleitende und 14 Lehrpersonen, wodurch die Dropout-Rate 18.64% beträgt. Diejenigen Fragebögen, die von Lurkern oder Dropouts beantwortet wurden, wurden für die Auswertung nicht berücksichtigt. Dadurch bildeten insgesamt 25 Schulleitende und 30 Lehrpersonen die Grundlage für die Auswertung der Online-Umfrage (46.61%).

Nach Abschluss der Online-Umfrage konnten bei LimeSurvey die Antworten der Schulleitenden und Lehrpersonen jeweils in ein PDF-Dokument exportiert werden. Die beiden PDF-Dokumente wurden anschliessend direkt in MaxQDA importiert, wo die Analyse der Online-Umfrage getrennt nach Schulleitenden und Lehrpersonen vorgenommen wurde.

3.3.2 Datenauswertung

Die Analyse der Online-Umfrage erfolgte ebenfalls mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Das Vorgehen war dasselbe wie bereits bei der Lehrplananalyse und den Expert/-innen-Interviews (siehe Anhang I, Kapitel 2.2 und Kapitel 3.2.2). Aus diesem Grund werden auch an dieser Stelle nur noch die auf die Auswertung der Online-Umfrage bezogenen Aspekte der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse genauer erläutert. Als Analyseeinheiten wurden im 1. Vorgehensschritt wiederum bestimmt: Die Kodiereinheit ist ein Wort und die Kontexteinheit als maximal zu codierende Texteinheit ist ein Absatz, der aus mehreren Sätzen zum gleichen Aspekt bestehen kann. Bei der Auswertungseinheit wurde bestimmt, dass die Fragebögen nach ihrem Eingangszeitpunkt von vorne beginnend codiert werden. In dieser Anordnung waren die Fragebögen auch in den PDF-Dokumenten angeordnet. Als Auswertungsvorlage diente wiederum der Aufbau des Kategoriensystems. Als Strukturierungsdimension wurde auch bei der Online-Umfrage die inhaltliche Strukturierung gewählt, weil die menschenrechtsbildungsbezogenen Inhalte herausgefiltert und zusammengefasst werden sollen (2. Schritt). Anschliessend erfolgte im 3. Schritt die Erstellung des Kategoriensystems, für dessen Kategorienbildung die Themenbereiche aus dem Fragebogen für die Online-Umfrage herangezogen werden konnten.[221] Dabei wurden die Namen der Themenbereiche für die Bildung der Hauptkategorien beibehalten. Als neue Hauptkategorie wurde *Schwächen der schulischen Menschenrechtsbildung* eingeführt. Diese Hauptkategorie wurde in der Online-Umfrage nicht explizit erfragt, sondern war in die anderen Hauptkategorien integriert. Die sieben Hauptkategorien waren somit *Angaben zur beruflichen Funktion und Institution*, *Menschenrechtsbildung allgemein*, *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis*, *Schwächen der schulischen Menschenrechtsbildung*, *Unterstützungsmöglichkeiten*, *Schwierigkeiten der Menschenrechtsbildung* und *Abschluss*. Die Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung allgemein* konnte gemäss der SOFT-Analyse den beiden Bereichen Stärken und Schwächen zugeordnet werden, da bei den zugehörigen Fragen die Gründe für bzw. gegen Menschenrechtsbildung, sowie das Verständnis von Menschenrechtsbildung und die Änderungen seit der Einführung des PER erfasst wurden, die sowohl als Stärke als auch als Schwäche angesehen werden konnten. Diese Hauptkategorie wurde mit Ausnahme der Gründe gegen Menschenrechtsbildung so belassen. Die Oberkategorie *Gründe gegen Menschenrechtsbildung* wurde der Hauptkategorie *Schwächen der schulischen Menschenrechtsbildung* zugeordnet. Eben-

[221] Vgl. AEPPLI/GASSER/GUTZWILER/TETTENBORN, 2011, S. 180.

falls in diese Hauptkategorie gehörte die Oberkategorie *Ineffektive Methoden*, die gemäss der Fragenreihenfolge dem Themenbereich Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis zugeordnet war. Die Frage nach dem Besuch von Weiterbildungskursen, die in der Umfrage dem Themenbereich Unterstützungsmöglichkeiten angehörte, wurde für die Auswertung der Hauptkategorie *Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis* zugeordnet. Dem Themenbereich Abschluss gehörte die Frage nach den Ideen/Vorstellungen für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung an. Aufgrund der Zielerreichung mit dieser Frage wurde sie für die Analyse jedoch der Hauptkategorie *Unterstützungsmöglichkeiten* zugeteilt. Aus diesem Grund bestand die Hauptkategorie *Abschluss* lediglich aus der Oberkategorie *Bemerkungen/Ergänzungen*. Anschliessend wurden im Kategoriensystem die Kategorien aufgrund der zugehörigen Fragen aus der Online-Umfrage definiert, Ankerbeispiele angefügt und wo nötig Codierregeln verfasst (4. Schritt). Aufgrund der in Schritt 3 vorgenommenen Änderungen des Kategoriensystems musste nach einem Probedurchlauf lediglich eine Anpassung bei der Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung allgemein* vorgenommen werden. So wurden bei den einzelnen Unterkategorien der Oberkategorie *Definition von Menschenrechtsbildung* jeweils die Unter-Unterkategorien *1*, *2*, *3*, *4* und *5* hinzugefügt, um die Antworten der befragten Personen direkt der jeweiligen Einschätzung zuordnen zu können (5.-7. Schritt). Das vollständige Kategoriensystem für die Online-Umfrage befindet sich in Anhang VII. Im abschliessenden 8. Schritt erfolgte die Auswertung der Codierungen. Auch bei der Auswertung der Online-Umfrage wurde dieser letzte Schritt nicht ganz korrekt nach dem Ablauf der strukturierenden qualitativen Analyse durchgeführt, sondern aus demselben Grund wie bei den Expert/-innen-Interviews wurden nur die einzelnen Unter- bzw. Oberkategorien ausgewertet, die Hauptkategorien nicht. Die Auswertung erfolgte sowohl qualitativ als auch – bei den geschlossenen Fragen – quantitativ. Die quantitative Auswertung der geschlossenen Fragen wurde wie die Auswertung bei der Lehrplananalyse mit Häufigkeitsanalysen durchgeführt (siehe Anhang I, Kapitel 2.2).

3.3.3 Gütekriterien

Auch bei der Online-Umfrage wurde versucht, den allgemeingültigen Gütekriterien qualitativer Forschung nachzukommen. Im Folgenden werden die sechs Gütekriterien nach Mayring (2002) wiederum mit Bezug auf die Online-Umfrage beschrieben:

- Verfahrensdokumentation
  Die Erstellung des Fragebogens, die Durchführung der Online-Umfrage, der Ablauf der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit der Erstellung des Kategoriensystems sowie die Auswertung der Antworten der Schulleitenden und Lehrpersonen wurden detailliert beschrieben.
- Argumentative Interpretationsabsicherung
  Wie bereits das Kategoriensystem für die Analyse des PER oder dasjenige für die Expert/-innen-Interviews so wurde auch das Kategoriensystem für die Online-Umfrage theoriegeleitet entwickelt. Die Kategorien wurden u. a. aufgrund der Fragestellungen und aufgrund von verschiedenen Studien zur schulischen Menschenrechtsbildung gebildet.
- Regelgeleitetheit
  Auch die Auswertung der Online-Umfrage erfolgte mit Ausnahme des 8. Vorgehensschritten regelgeleitet und systematischen nach dem Vorgehen der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse.

- Nähe zum Gegenstand
  Diesem Kriterium konnte in dem Sinne gerecht werden, dass die Schulleitenden und die Lehrpersonen die Online-Umfrage an dem Ort ausfüllen konnten, an dem sie wollten. Sie benötigten dafür lediglich Zugriff auf das Internet, um den Online-Fragebogen beantworten zu können. Zudem bestand wiederum eine „Interessenübereinstimmung“[222], da sich einige Schulleitende und Lehrpersonen erhoffen, dass sich aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie in Bezug auf die schulische Menschenrechtsbildung etwas ändern werde.
- Kommunikative Validierung
  Dem Kriterium der kommunikativen Validierung konnte bei der Online-Umfrage wiederum aus Ressourcengründen nicht gerecht werden.
- Triangulation
  Da für die Entwicklung des Kategoriensystems u. a. verschiedene empirische Forschungsstudien zur schulischen Menschenrechtsbildung herangezogen wurden und die Auswertung sowohl qualitativ wie auch quantitativ erfolgte, konnte diesem Gütekriterium der qualitativen Forschung in der Online-Umfrage gerecht werden.

[222] MAYRING, 2002, S. 146.

II. KATEGORIENSYSTEM FÜR DIE ANALYSE DES PLAN D'ÉTUDES ROMAND

Tab. 44: Kategoriensystem für die Analyse des Plan d'études romand

Hauptkategorie	Oberkategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel[223]	Codierregel
Menschen-rechtsbildung			Die drei Oberkategorien der Hauptkategorie *Menschen-rechtsbildung* bestehen aus den drei Bereichen von Menschenrechtsbildung, wie sie von Müller (2001, 2009) definiert wurden.		Die Codes der Hauptkategorie *Menschenrechtsbildung* werden ebenfalls den Hauptkategorien *Bereich*, *Zielart* sowie *Schulstufe(n)* zugeordnet. Stammt das menschenrechtsbildungsbezogene Ziel aus kantonalen Angaben, so wird es zudem in der Hauptkategorie *Précisions cantonales* codiert.
	Explizite Menschen-rechtsbildung		Expliziter Bezug des menschenrechtsbildungsbezogenen Ziels zum Menschenrechtskanon. Die Einteilung der Menschenrechtsabkommen in die Unterkategorien wurden nach der Einteilung der Informationsplattform humanrights.ch vorgenommen.[224]		
		Allgemeine Erklärung der Menschenrechte		« Déclaration Universelle des Droits de l'Homme » (CIIP 2010, Cycle 2 – Histoire, p. 96).	
		UNO: Menschen-rechts-Abkommen		« Inititation aux droits, devoirs et responsabilités de l'enfant (Convention relative aux droits de l'enfant) » (CIIP 2010, Cycle 2 - Citoyenneté, p. 100).	
		Europarat: Menschen-rechts-Abkommen			

[223] Zu den Oberkategorien *Cycle 1+3*, *Cycle 2+3*, *Fribourg*, *Jura*, *Neuchâtel*, und zu den Unterkategorien *Europarat: Menschenrechts-Abkommen*, *Bildung und Freizeit* sowie der Unter-Unterkategorie *Mathématiques et Physique (VD)* konnte im PER kein menschenrechtsbildungsbezogenes Ziel zugeordnet werden.

[224] HUMANRIGHTS.CH/MERS, Internationale Menschenrechte, 1999-2014, im Internet verfügbar unter: http://www.humanrights.ch/de/internationale-menschenrechte/ (zuletzt besucht im September 2014).

		Weitere Abkommen		
	Implizite Menschenrechtsbildung		Das menschenrechtsbildungsbezogene Ziel im PER bezieht sich auf Menschenrechtsprobleme, ohne dass dabei ein expliziter Bezug zum Menschenrechtskanon hergestellt wird. Die Unterkategorien der Oberkategorie *Implizite Menschenrechtsbildung* wurden aus den Themen von „KOMPASS – Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und ausserschulische Bildungsarbeit“[225] und „Compasito – Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern“[226] zusammengestellt.	
		Armut	« Veiller à ce que l’élève : […] comprenne qu’il y a des inégalités d’acces à la nourriture » (CIIP 2010, Cycle 3 – Géographie, p. 77).	
		Bildung und Freizeit		
		Diskriminierung	« Sensibiliser aux différences de traitement entre filles et garçons ici et ailleurs» (CIIP 2010, Cycle 2 – Citoyenneté, p. 101).	
		Frieden und menschliche Sicherheit	« Compréhension interculturelle et paix » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Formation générale, p. 29).	
		Gesundheit	« Promotion à la santé » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Formation générale, p. 101).	

[225] BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG/DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE/EUROPARAT, Themen, 2005, im Internet verfügbar unter: http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcatart=2057&lang=1 (zuletzt besucht im September 2014).

[226] DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE/BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG/EUROPARAT, DIREKTORAT FÜR JUGEND UND SPORT, Themen, 2009, im Internet verfügbar unter: http://www.compasito-zmrb.ch/themen/ (zuletzt besucht im September 2014).

	Gewalt	« Guerres mondiales » (CIIP 2010, Cycle 3 – Histoire, p. 92).
	Gleichberechtigung der Geschlechter	« La place de la femme dans l'histoire ; la conquête de l'égalité des droits » (CIIP 2010, Cycle 3 – Histoire, p. 92).
	Globalisierung	« Mondialisation et altermondialisation » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Formation général, p. 92).
	Grundrechte/ Demokratie/ Bürgerschaft/politische Partizipation	« Il aborde notamment les notions d'État, de droit, de démocratie, les grandes caractéristiques du système politique suisse, les principales institutions internationales » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Sciences humaines et sociales, p. 49).
	Kinder	« Le cercle s'élargit : l'enfant sort du cadre familal, va au cirque, au marché aux puces, à un anniversaire … (Direction générale – Service de l'enseignement […], Cycle 2 – Allemand, p. [1]).
	Medien	« [L]a capacité à analyser les discours médiatiques et à développer un regard critique » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Langues, p. [12]).
	Migration	« Traiter les migrations volontaires et forcées, ainsi que leurs conséquences, dans la temporalité et l'espace » (CIIP 2010, Cycle 3 – Géographie, p. 73).
	Soziale Rechte	« Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève… … explique les principaux droits sociaux » (CIIP 2010, Cycle 3 – Citoyenneté, p. 97).
	Umwelt	« *[Q]uels en sont les impacts positifs et négatifs pour l'Homme et l'environnement ? [C]omment en faire une utilisation rationnelle ?* » (CIIP 2010, Cycle 2 – Sciences de la nature, p. 39; Hervorhebung im Original).

Bildung im Geiste der Menschenrechte		Im menschenrechtsbildungsbezogenen Ziel werden Menschenrechte in sozialen Beziehungen und Aktionen angesprochen. Dabei besteht kein expliziter Bezug zum Menschenrechtskanon oder zu Themen der Menschenrechtsbildung. Die einzelnen Unterkategorien wurden aus Müller (2001)[227] und Bundeszentrale für politische Bildung/Deutsches Institut für Menschenrechte/Europarat (2005)[228] abgeleitet.	
	Empathie	Empathie ist die „Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellungen anderer Menschen einzufühlen".[229]	« Analyse des sensations, des émotions et des sentiments des personnages » (CIIP 2010, Cycle 3 – Français, p. 26).

[227] Vgl. MÜLLER, 2001, S. 123.

[228] BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG/DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE/EUROPARAT, Ziele von Menschenrechtsbildung, 2005, im Internet verfügbar unter: http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=1535 (zuletzt besucht im September 2014).

[229] BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT GMBH, Empathie, 2013, im Internet verfügbar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/Empathie (zuletzt besucht im Juli 2014).

	Fairness	Fairness bezeichnet „anständiges Verhalten; gerechte, ehrliche Haltung anderen gegenüber“[230] sowie „(Sport) den [Spiel]regeln entsprechendes, anständiges und kameradschaftliches Verhalten beim Spiel, Wettkampf o. Ä.“.[231]	« Mise en application des règles de fair-play py lors de situations propres aux pratiques sportives (*gestion de l'émotion, de l'agressivité lors de victoire, défaite, réussite, échec, compétition,…*) » (CIIP 2010, Cycle 3 – Éducation physique, p. 60; Hervorhebung im Original).
	Kommunikationskompetenzen	„Aktives Zuhören und Lernen, unterschiedliche Meinungen anzuerkennen sowie die eigene Meinung und die Meinung Anderer zu vertreten“.[232]	« Participation à un débat simple en fonction du thème choisi, en utilisant les arguments élaborés et en respectant le déroulement défini (règles de fonctionnement) » (CIIP 2010, Cycle 2 – Français, p. 50).
	Konstruktive Konfliktbewältigung	„Unter konstruktiver Konfliktbewältigung versteht man eine aktive, offene und positive Herangehensweise an bereits bestehende Konflikte. Eine konstruktive Konfliktbewältigung ist geprägt von gegenseitigem Zuhören und Ausredenlassen, gemeinsamem Suchen nach Lösungsmöglichkeiten mit dem Ziel, einen für beide Parteien zufriedenstellenden Ausweg aus dem Konflikt zu finden (win-win-Lösung)“.[233]	« Amener les élèves à distinguer les facteurs facilitant le désamorçage et la résolution de conflits comme : pratiquer l'écoute active, reformuler, séparer les faits objectifs des émotions liées à ces faits, repérer quelques éléments du langage (verbal, non verbal) utilisés par d'autres personnes » (CIIP 2010, Cycle 3 – Vivre ensemble et exercice de la démocratie, p. 55).

[230] BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT GMBH, Fairness, 2013, im Internet verfügbar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/Fairness (zuletzt besucht im Juli 2014).

[231] Ebd.

[232] HUMANRIGHTS.CH/MERS, Ziele von Menschenrechtsbildung, 2005, im Internet verfügbar unter: http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=1535 (zuletzt besucht im Juli 2014).

[233] SCHULEVALUATION, undatiert.

Kooperative Zusammenarbeit/ Gruppenarbeit	„Kooperation bedeutet Zusammenarbeit, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Beim kooperativen Lernen arbeiten Menschen zusammen, um etwas zu erreichen, was ihnen und allen Gruppenmitgliedern gleichermassen nützt. Kooperatives Lernen begünstigt bessere Ergebnisse und höhere Produktivität, fürsorgliche, unterstützende und engagierte Beziehungen, verbesserte psychische Gesundheit und soziale Kompetenz sowie ein stabileres Selbstwertgefühl. […] Die wesentlichen Komponenten der Kooperation sind ein positives aufeinander Angewiesen sein, direkte Interaktion, Verlässlichkeit des/der Einzelnen und der Gruppe sowie zwischenmenschliche Fertigkeiten. Der beste Weg, kooperatives Lernen zu fördern, führt über strukturierte Gruppenarbeit“.[234] Aus diesem Grund wird ebenfalls die Gruppenarbeit in diese Oberkategorie zugeordnet. Bei der Gruppenarbeit wird gemeinsam etwas erledigt, dabei kann es zu einer Kooperation kommen, muss aber nicht.[235]	« Privilégier la coopération dans les premiers temps de collaboration pour reconnaître les compétences de chacun » (CIIP 2010, Cycle 2 – Vivre ensemble et exercice de la démocratie, p. 51).	

[234] HUMANRIGHTS.CH/MERS, Kooperatives Lernen, 2005, im Internet verfügbar unter: http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?client=1&lang=1&parent=24&subid=24&idcat=206&idart=139 (zuletzt besucht im Juli 2014).

[235] WOOLFOLK, 2008, S. 508.

	Kritisches Denken	„Relevante Informationen recherchieren und kritisch bewerten, Vorurteile und Klischees erkennen und hinterfragen, Formen von direkter und indirekter Manipulation erkennen und eigene Entscheidungen informiert und fundiert treffen“.[236]	« Il s’agit pour l’élève, dans des situations diverses, de: […] reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres » (CIIP 2010, Cycle 1-3 – Démarche réflexive, p. [5]).
	Moral	Moral ist die „Gesamtheit von ethisch-sittlichen Normen, Grundsätzen, Werten, die das zwischenmenschliche Verhalten einer Gesellschaft regulieren, die von ihr als verbindlich akzeptiert werden“.[237]	« Sensibilisation aux valeurs telles que le respect, le pardon, le partage, le dialogue, la paix, l’estime, la justice, en exploitant des situations vécues en classe » (CIIP 2010, Cycle 1 – Éthique et cultures religieuses, p. 70).
	Partizipation	Partizipation ist die „Anerkennung der sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern, Entscheidungen zu treffen und sich mit zunehmender Reife an der Gesellschaft zu beteiligen“.[238]	« Participation à une démocratie active au sein de la classe ou de l’école » (CIIP 2010, Cycle 2 – Vivre ensemble et exercice de la démocratie, p. 52).
	Respekt	Respekt „bezeichnet eine Form der Wertschätzung, Aufmerksamkeit und Ehrerbietung gegenüber einem anderen Lebewesen (Respektperson) oder einer Institution“.[239]	« Faire respecter les règles de l’atelier (comportement, organisation, entretien et rangement de sa place de travail,…) » (CIIP 2010, Cycle 3 – Activités créatrices et manuelles, p. 17).

236 HUMANRIGHTS.CH/MERS, Ziele von Menschenrechtsbildung, 2005, im Internet verfügbar unter: http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=1535 (zuletzt besucht im Juli 2014).

237 BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT GMBH, Moral, 2013, im Internet verfügbar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/Moral (zuletzt besucht im Juli 2014).

238 DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE/BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG/EUROPARAT, DIREKTORAT FÜR JUGEND UND SPORT, Was sind Kinderrechte?, 2009, im Internet verfügbar unter: http://www.compasito-zmrb.ch/startseite/ (zuletzt besucht im September 2014).

239 WIKIPEDIA, Respekt, 2014, im Internet verfügbar unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Respekt (zuletzt besucht im Juli 2014).

	Solidarität	Solidarität bedeutet „unbedingtes Zusammenhalten mit jemandem aufgrund gleicher Anschauungen und Ziele“[240] sowie „auf das Zusammengehörigkeitsgefühl und das Eintreten füreinander sich gründende Unterstützung“.[241]	« [D]e responsabilité envers autrui, cet enseignement conduit l'élève à développer les valeurs humanistes de solidarité avec les générations passées, présentes et futures » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Sciences humaines et sociales, p. 45).
	Toleranz	„Toleranz, auch Duldsamkeit, ist allgemein ein Geltenlassen und Gewährenlassen fremder Überzeugungen, Handlungsweisen und Sitten. Umgangssprachlich ist damit heute häufig auch die Anerkennung von einer Gleichberechtigung gemeint“.[242]	« […] ainsi que les notions de plaisir et de tolérance dans la pratique du chant » (DECS/SE 2011, Cycle – Musique, p. 2).
	Vorurteilsfreiheit	Vorurteilsfreiheit bezeichnet eine „vorurteilsfreie Art, Gesinnung“[243], d.h. man hat keine Vorurteile. Ein Vorurteil ist eine „ohne Prüfung der objektiven Tatsachen voreilig gefasst oder übernommene, meist von feindseligen Gefühlen gegen jemanden oder etwas geprägte Meinung“.[244]	« Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de : […] se libérer des préjugés et des stéréotypes » (CIIP 2010, Cycle 1-3 – Pensée créatrices, p. [5]).

240 BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT GMBH, Solidarität, 2013, im Internet verfügbar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/Solidaritaet (zuletzt besucht im Juli 2014).

241 Ebd.

242 WIKIPEDIA, Toleranz, 2014, im Internet verfügbar unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Toleranz (zuletzt besucht im Juli 2014).

243 BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT GMBH, Vorurteilsfreiheit, 2013, im Internet verfübar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/Vorurteilsfreiheit (zuletzt besucht im Juli 2014).

244 Ebd., Vorurteil, 2013, im Internet verfügbar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/Vorurteil (zuletzt besucht im Juli 2014).

Bereich			Zuteilung des menschenrechtsbildungsbezogenen Ziels zu einem der drei Bereiche des PER: *Domaines disciplinaires*, *Formation générale* oder *Capacités transversales*.		Die Codes der Hauptkategorie *Bereich* werden ebenfalls den Hauptkategorien *Menschenrechtsbildung*, *Zielart* sowie *Schulstufe(n)* zugeordnet. Stammt das menschenrechtsbildungsbezogene Ziel aus kantonalen Angaben, so wird es zudem in der Hauptkategorie *Précisions cantonales* codiert.
	Domaines disciplinaires		Die *Domaines disciplinaires* bestehen aus den fünf Bereichen *Langues*, *Mathématiques et Sciences de la nature*, *Sciences humaines et sociales*, *Arts* und *Corps et mouvement*.		In allen *Domaines disciplinaires* werden ebenfalls die *Commentaires généraux* der einzelnen Unterkategorien codiert.
		Langues	Zur Unterkategorie *Langues* gehören folgende Sprachen: *Français*, *Allemand*, *Anglais, Latin*, sowie die beiden kantonalen Angaben des Kantons Waadt zu *Grec* und *Italien*.		
			Commentaires généraux	« [D]e découvrir et comprendre les valeurs de différents patrimoines culturels en comparant et en analysant, de manière critique, des productions diverses (écrits, documents iconographiques et/ou audiovisuels) issues d'époques et de milieux différents » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Langues, p. [3]).	Dieser Unter-Unterkategorie werden die beiden Oberkategorien *Commentaires généraux* und *Visées prioritaires* der Hauptkategorie *Zielart* zugeordnet.
			Français	« Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève… …justifie sa position par rapport aux arguments développés » (CIIP 2010, Cycle 3 – Français, p. 29).	
			Allemand	« *Favoriser le travail à deux (Partnerarbeit, Rollenspiele,…)* » (CIIP 2010, Cycle 3 – Allemand, p. 69; Hervorhebung im Original).	

		Anglais	« L3 – 34 – Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante… … en utilisant des moyens de référence pour préparer certaines interventions » (CIIP 2010, Cycle 3 – Anglais, p. 46).	
		Latin	« Présentation de l'évolution des trois pouvoirs (exécutif, législatif et judiciaire)» (CIIP 2010, Cycle 3 – Latin, p. 124).	
		Grec (VD)	« Comparaison et critique des sources documentaires » (DFJC 2012, Cycle 3 – Grec, p. 10).	In diese Unter-Unterkategorie werden lediglich die menschenrechtsbildungsbezogene Ziele aus den kantonalen Angaben des Kantons Waadt (Oberkategorie *Vaud* der Hauptkategorie *Précisions cantonales*) codiert.
		Italien (VD)	« [E]xplique aux autres les règles en vigueur, par exemple en ce qui concerne le comportement à l'école » (DFJC 2012, Cycle 3 – Italien, p. 37).	In diese Unter-Unterkategorie werden lediglich die menschenrechtsbildungsbezogene Ziele aus den kantonalen Angaben des Kantons Waadt (Oberkategorie *Vaud* der Hauptkategorie *Précisions cantonales*) codiert.
	Mathématiques et Sciences de la nature	Zur Unterkategorie *Mathématiques et Sciences de la nature* gehören *Mathématiques*, S*ciences de la nature*, der fächerübergreifende Teil *Mathématiques/Sciences de la nature* sowie die kantonalen Angaben des Kantons Waadt zu *Mathématiques et Physique*.		
		Commentaires généraux	« [A]utour de la promotion de la santé, de la prévention de comportements à risque (audition, sexualité et contraception, maladies sexuellement transmissibles, dépendances, dopages,…) » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Mathématiques et Sciences de la nature, p. 10).	Dieser Unter-Unterkategorie werden die beiden Oberkategorien *Commentaires généraux* und *Visées prioritaires* der Hauptkategorie *Zielart* zugeordnet.

		Mathématiques	« MSN 23 – Résoudre des problèmes additifs et multiplicatifs… … en anticipant un résultat et en exerçant un regard critique sur le résultat obtenu » (CIIP 2010, Cycle 2 – Mathématiques, p. 22f.).	
		Sciences de la nature	« La démarche scientifique développe l'esprit critique des élèves : ne pas toujours croire ce que l'on voit au premier regard ; se questionner, remettre en question son idée première » (CIIP 2010, Cycle 1 –Sciences de la nature, p. 25).	
		Mathématiques/ Sciences de la nature	« MSN 15 – Représenter des phénomènes naturels, techniques ou des situations mathématiques… … en se posant des questions et en exprimant ses conceptions » (CIIP 2010, Cycle 1 – Mathématiques/Sciences de la nature, p. [1]).	Das gemeinsame Thema (Thématique) 'Modélisation' (MSN 15, MSN 25, MSN 35) aus dem Lernzielnetzwerk von *Mathématiques* und *Sciences de la nature* wird in der Unterkategorie *Mathématiques/Sciences de la nature* codiert.
		Mathématiques et Physique (VD)		In diese Unter-Unterkategorie werden lediglich die menschenrechtsbildungsbezogene Ziele aus den kantonalen Angaben des Kantons Waadt (Oberkategorie *Vaud* der Hauptkategorie *Précisions cantonales*) codiert.
	Sciences humaines et sociales	Zur Unterkategorie *Sciences humaines et sociales* gehören *Géographie*, *Histoire*, *Citoyenneté*, *Éthique et cultures religieuses* sowie *Économie et droit*		
		Commentaires généraux	« [F]ormuler un argument, faire entendre sa voix dans un débat,…» (CIIP 2010, Commentaires généraux – Sciences humaines et sociales, p. 45).	Dieser Unter-Unterkategorie werden die beiden Oberkategorien *Commentaires généraux* und *Visées prioritaires* der Hauptkategorie *Zielart* zugeordnet.
		Géographie	« Veiller à ce que l'élève : prenne conscience de l'impact de ses choix de consommation » (CIIP 2010, Cycle 3 – Géographie, p. 77).	
		Histoire	« Guerre froide » (CIIP 2010, Cycle 3 – Histoire, p. 92).	

	Géographie/ Histoire/ Citoyenneté		« SHS 33 – S'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des Sciences humaines et sociales… … en classant et en synthétisant de manière critique les ressources documentaires » (CIIP 2010, Cycle 3 – Géographie/Histoire/ Citoyenneté, p. [3]).	Das gemeinsame Thema (Thématiques) ‚Outils et méthodes de recherche' (SHS 13, SHS 23 und SHS 33) aus dem Lernzielnetzwerk von *Géographie, Histoire* und *Citoyenneté* wird in der Unterkategorie *Géographie/Histoire/ Citoyenneté* codiert.
	Citoyenneté		« Étude de la démocratie et de son fonctionnement » (CIIP 2010, Cycle 3 – Citoyenneté, p. 96)	
	Éthique et cultures religieuses		« SHS 15 – S'ouvrir à l'altérité et se situer dans son contexte socio-religieux… … en discutant certaines questions existentielles » (CIIP 2010, Cycle 1 – Éthique et cultures religieuses, p. 70f.).	
	Économie et droit (VD)		« SHS 36 – Analyser des aspects économiques et juridiques du système de production et des échanges des biens et services… … en utilisant de manière critique une pluralité de sources de données et d'outils nécessaires à la mesure de l'activité économique » (DFJC 2012, Cycle 3 – Économie et droit, p. 8).	In diese Unter-Unterkategorie werden lediglich die menschenrechtsbildungsbezogene Ziele aus den kantonalen Angaben des Kantons Waadt (Oberkategorie *Vaud* der Hauptkategorie *Précisions cantonales*) codiert.
	Arts	Zur Unterkategorie *Arts* gehören *Activités créatrices et manuelles*, *Arts visuels* und *Musique*.		
	Commentaires généraux		« [D]onner à chaque élève l'occasion de prendre une part active dans l'organisation, la création, l'interprétation d'un projet collectif (pièce musicale ou théâtrale, exposition, vidéo,…) » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Arts, p. 8).	Dieser Unter-Unterkategorie werden die beiden Oberkategorien *Commentaires généraux* und *Visées prioritaires* (Hauptkategorie *Zielart*) zugeordnet.
	Activités créatrices et manuelles		« Analyse et démarche critique face aux œuvres et phénomènes culturels actuels proposés et rencontrés » (CIIP 2010, Cycle 3 – Activités créatrices et manuelles, p. 18).	

	Arts visuels		« Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève… …prend part à un projet collectif et y apporte sa contribution » (CIIP 2010, Cycle 1 – Arts visuels, p. 31).	
	Musique		« Veiller à développer chez l'élève un sens critique, esthétique et éthique (paroles, clips vidéo,...) » (DECS/SE 2011, Cycle 3 - Musique, p. 3).	
	Corps et mouvement	Zur Unterkategorie *Corps et mouvement* gehören die Unter-Unterkategorien *Éducation physique*, *Éducation nutritionnelle* sowie *Économie familiale*.		
	Commentaires généraux		« [D]onner l'occasion aux élèves de participer à un projet collectif (spectacle d'expression corporelle et/ou chorégraphique, cirque,…) » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Corps et mouvement, p. 50).	Dieser Unter-Unterkategorie werden die beiden Oberkategorien *Commentaires généraux* und *Visées prioritaires* (Hauptkategorie *Zielart*) zugeordnet.
	Éducation physique		« CM 21 – Mobiliser ses capacités physiques pour améliorer sa condition physique et se maintenir en santé… … en découvrant les principes d'une éthique sportive » (CIIP 2010, Cycle 2 – Éducation physique, p. 54f.).	
	Éducation nutritionnelle		« Sensibilisation à l'importance de l'eau sur la santé » (CIIP 2010, Cycle 1 – Éducation nutritionnelle, p. 66).	
	Économie familiale		« Observation du cycle de vie des déchets en lien avec les systèmes de destruction ou de recyclage » (CIIP 2010, Cycle 3 – Économie familiale, p. 80).	

Formation générale		Zur Oberkategorie *Formation générale* gehören die folgenden fünf Unterkategorien : *MITIC*, *Santé et bien-être*, *Choix et projets personnels*, *Vivre ensemble et exercice de la démocratie* und *Interdépendances*.		Um alle « Objectifs d'apprentissage » der Formation générale eindeutig einer Kategorie zuordnen zu können, werden die « Objectifs d'apprentissage » auf die einzelnen Unterkategorien aufgeteilt.
	Commentaires généraux		« Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Formation générale, p. 13).	Dieser Unter-Unterkategorie werden die beiden Oberkategorien *Commentaires généraux* und *Visées prioritaires* (Hauptkategorie *Zielart*) zugeordnet.
	MITIC		« FG 21 – Décoder la mise en scène de divers types de messages… … en comparant de manière critique les informations données par des sources différentes sur les mêmes sujets » (CIIP 2010, Cycle 2 – MITIC, p. 34f.).	In die Unterkategorie *MITIC* werden folgende « Objectifs d'apprentissage » codiert: FG 11, FG 21 und FG 31.
	Santé et bien-être		« Perception et reconnaissance des situations à risque (*violences, racket, consommations de tabac-cannabis, alcool, dépendances, MST, Sida,…*) et des possibilités d'y répondre » (CIIP 2010, Cycle 3 – Santé et bien-être, p. 44; Hervorhebung im Original).	In die Unterkategorie *Santé et bien-être* werden folgende « Objectifs d'apprentissage » codiert: FG12, FG 22 und FG 32.
	Choix et projets personnels		« Privilégier des travaux par petits groupes ou des parties de recherche commune à divers projets d'élèves » (CIIP 2010, Cycle 2 – Choix et projets personnels, p. 47).	In die Unterkategorie *Choix et projets personnels* werden folgende « Objectifs d'apprentissage » codiert: FG13, FG 23 und FG 33.
	Vivre ensemble et exercice de la démocratie		« FG 14-15 – Participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer… … en développant le respect mutuel (CIIP 2010, Cycle 1 – Vivre ensemble et exercice de la démocratie, p. 78).	In die Unterkategorie *Vivre ensemble et exercice de la démocratie* werden folgende « Objectifs d'apprentissage » codiert: FG14-15, FG 24, FG 25, FG 34 und FG 35.

		Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)		« Réflexion sur les produits de consommation proposés (*prix, publicité, mode,…*) et sur leurs conséquences) (*énergie grise, travail des enfants, contrefaçon,…*) » (CIIP 2010, Cycle 2 – Interdépendances (sociales, économiques et environnementales), p. 56).	In die Unterkategorie *Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)* werden folgende « Objectifs d'apprentissage » codiert: FG16-17, FG 26-27, FG 36 und FG 37.
	Capacités transversales		Die Oberkategorie *Capacités transversales* beinhaltet die fünf Unterkategorien *Collaboration*, *Communication*, *Stratégies d'apprentissage*, *Pensée créatrice* sowie *Démarche réflexive*.		
		Commentaires généraux		« La capacité à collaborer est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Capacités transversales, p. [2].)	Dieser Unterkategorie wird die Oberkategorie *Commentaires généraux* (Hauptkategorie *Zielart*) zugeordnet.
		Collaboration		« Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de : manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique » (CIIP 2010, Cycle 1-3 – Collaboration, p. [2]).	Ein menschenrechtsbildungsbezogenes Ziel aus den « Visées générales » der Unterkategorie *Collaboration* wird der Oberkategorie *Visées prioritaires* (Hauptkategorie Zielart) zugeordnet.
		Communication		« Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de : répondre à des questions à partir des informations recueillies » (CIIP 2010, Cycle 1-3 – Communication, p. 3).	Ein menschenrechtsbildungsbezogenes Ziel aus den « Visées générales » der Unterkategorie *Communication* wird der Oberkategorie *Visées prioritaires* (Hauptkategorie Zielart) zugeordnet.
		Stratégies d'apprentissage		« Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de : justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments » (CIIP 2010, Cycle 1-3 – Stratégies d'apprentissage, p. [3]).	Ein menschenrechtsbildungsbezogenes Ziel aus den « Visées générales » der Unterkategorie *Stratégies d'apprentissage* wird der Oberkategorie *Visées prioritaires* (Hauptkategorie Zielart) zugeordnet.

		Pensée créatrice		« Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de : identifier et exprimer ses émotions » (CIIP 2010, Cycle 1-3 – Pensée créatrice, p. [5]	Ein menschenrechtsbildungsbezogenes Ziel aus den « Visées générales » der Unterkategorie *Pensée créatrice* wird der Oberkategorie *Visées prioritaires* (Hauptkategorie Zielart) zugeordnet..
		Démarche réflexive		« Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de : reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres » (CIIP 2010, Cycle 1-3 – Démarche réflexive, p. [5]).	Ein menschenrechtsbildungsbezogenes Ziel aus den « Visées générales » der Unterkategorie *Démarche réflexive* wird der Oberkategorie *Visées prioritaires* (Hauptkategorie Zielart) zugeordnet.
Zielart			Zuteilung des menschenrechtsbildungsbezogenen Ziels zu derjenigen Zielart, in der es sich im PER befindet.		Die Codes der Hauptkategorie *Zielart* werden ebenfalls den Hauptkategorien *Menschenrechtsbildung*, *Bereich* sowie *Schulstufe(n)* zugeordnet. Stammt das menschenrechtsbildungsbezogene Ziel aus kantonalen Angaben, so wird es zudem in der Hauptkategorie *Précisions cantonales* codiert.
	Commentaires généraux		Die menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele der Einleitungskapitel « Commentaires généraux » werden den Unterkategorien *Intentions*, *Contribution au développement des Capacités transversales*, *Contribution à la Formation générale* oder *Weiteres* zugeteilt.		
		Intentions		« Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Sciences humaines et sociales, p. 45).	
		Contribution au développement des Capacités transversales		« [L]a *Collaboration*, notamment en engageant l'élève dans une recherche en *Mathématiques* et/ou en *Sciences de la nature* lors de travaux de groupe » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Mathématiques et Sciences de la nature, p. 10; Hervorhebungen im Original).	

	Contribution à la Formation générale		« [P]lus encore, la découverte de la diversité linguistique et culturelle, dans la classe et dans le monde, ainsi que l'apprentissage d'autres langues favorisent l'ouverture à l'altérité » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Langues, p. [12]).	
	Weiteres	Dieser Unterkategorie werden alle menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele der Kapitel „Commentaires généraux“ zugeordnet, die keiner anderen Unterkategorie der Oberkategorie *Commentaires généraux* zugeteilt werden können.	« Afin de faire des choix et de construire des projets personnels, l'enfant doit renforcer son identité sociale et devenir un membre autonome des groupes auxquels il appartient pour devenir enfin membre de la société tout entière » (CIIP 2010, Commentaires généraux - Formation générale, p. 20).	
Visées prioritaires		Les Visées prioritaires sont les « finalités générales de chaque domaine d'apprentissage propres à l'organisation du plan d'études. Les Visées prioritaires d'un domaine recouvrent et opérationnalisent, du point de vue de l'élève, les finalités retenues par la CIIP ».[245]	« Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Sciences humaines et sociales, p. 43).	Die « Visées prioritaires » werden lediglich einmal codiert und nicht für jede Unter-Unterkategorie der Hauptkategorie *Bereich* und für jede Schulstufe einzeln. In der Hauptkategorie *Bereich* erfolgt die Zuteilung der « Visées prioritaires » in die Unter-Unterkategorien *Commentaires généraux*.

[245] CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, Lexique, 2010-2014, im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-lexique (zuletzt besucht im Juli 2014).

	Objectif d'apprentissage et ses composantes		L'objectif d'apprentissage et la « forme d'expression des objectifs communs liés aux disciplines retenues pour le programme de formation des sept cantons romand réunis dans la CIIP. Chaque Objectif d'apprentissage est précisé à l'aide de quelques composantes. Pour chaque domaine, l'ensemble des objectifs forme un réseau regroupant les apprentissages visés pour toute la scolarité obligatoire ».[246]	CM 14 – Acquérir des comportements et habiletés élémentaires du jeu… … en jouant et en collaborant avec un ou plusieurs partenaires » (CIIP 2010, Cycle 1-Éducation physique, p. 60).	
	PAI		Die Oberkategorie *PAI* setzt sich aus den drei Teilen « Progression des apprentissages » (P), « Attentes fondamentales » (A) und « Indications pédagogiques » (I) zusammen.	« Permettre à l'élève de développer un regard critique par des débats et /u des autoévaluations » (CIIP 2010, Cycle 2 – Arts visuels, p. 23).	
	Zyklusziele		In die Oberkategorie *Zyklusziele* werden die menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele der « Introduction » und der « Spécificités de l'enseignement » codiert, die es für einzelne Fächer und deren Zyklen gibt.		Eine « Introduction » oder « Spécificité de l'enseignement » zu den verschiedenen Zyklen haben die folgenden Fächer: Sciences de la nature, Géographie und Histoire
		Cycle 1	Zyklus 1 umfasst die Schuljahre 1-4.	« Montrent que l'erreur est utile si on sait en tirer parti, et qu'il est important de changer d'avis lorsque les observations vont à l'encontre de ce que l'on pensait » (CIIP 2010, Cycle 1 – Sciences de la nature, p. 22)	

[246] CIIP – CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, Lexique, 2010-2014, im Internet verfügbar unter: http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-lexique (zuletzt besucht im Juli 2014).

		Cycle 2	Zyklus 2 umfasst die Schuljahre 5-8.	« Prise de distance critique par rapport à certaines conceptions ou certaines 'histoires' que l'on échange sur le passé » (CIIP 2010, Cycle 2 – Histoire, p.88).	
		Cycle 3	Zyklus 3 umfasst die Schuljahre 9-11.	« Les migrations, leurs causes et conséquences » (CIIP 2010, Cycle 3 – Géographie, p. 68).	
Schulstufe(n)			Einteilung des menschenrechtsbildungsbezogenen Ziels zu derjenigen/denjenigen Schulstufe/n, der/denen es im PER angehört.		Die Codes der Hauptkategorie *Schulstufe(n)* werden ebenfalls den Hauptkategorien *Menschenrechtsbildung*, *Bereich* sowie *Zielart* zugeordnet. Stammt das menschenrechtsbildungsbezogene Ziel aus kantonalen Angaben, so wird es zudem in der Hauptkategorie *Précisions cantonales* codiert.
	Cycle 1		Zyklus 1 umfasst die Schuljahre 1-4.	« L1 18 – Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication… … en s'initiant à l'usage critique d'Internet » (CIIP 2010, Cycle 1 - Français, p. 48f.).	
	Cycle 2		Zyklus 2 umfasst die Schuljahre 5-8.	« Participation de chaque élève, dans le cadre du groupe et de l'établissement, à l'organisation d'une manifestation culturelle (*objets exposés, création des accessoires, des décors, des costumes, des instruments,…*) » (CIIP 2010, Cycle 2 – Activités créatrices et manuelles, p. 18 ; Hervorhebungen im Original).	
	Cycle 3		Zyklus 3 umfasst die Schuljahre 9-11.	« *Mener une réflexion critique (pertinence, manipulation des sources, etc.) sur les documents. Exemple : utilisation de deux échelles différentes pour représenter une même situation graphique* » (DFJC 2012, Cycle 3 – Économie et droit, p. 9; Hervorhebung im Original).	

	Cycle 1-3		« Par ses multiples activités autour des *Mathématiques* et des *Sciences de la nature*, le domaine contribue à renforcer la pratique du débat (argumentation – écoute – analyse – synthèse) pour participer à des échanges permettant la résolution de problèmes et le développement de la posture scientifique » (CIIP 2010, Commentaires généraux – Mathématiques et Sciences de la nature, p. 11 ; Hervorhebungen im Original).	Stammt das menschenrechtsbildungsbezogene Ziel im PER aus den Oberkategorien *Commentaires généraux* oder *Visées prioritaires* der Hauptkategorie *Zielart* so wird es in der Hauptkategorie *Schulstufe(n)* der Oberkategorie *Cycle 1-3* zugeordnet, da diese für alle drei Zyklen gleich sind. Um alle « Visées prioritaires » in einer Kategorie zu haben, werden auch die « Visées prioritaires » derjenigen Unter-Unterkategorien der Hauptkategorie Bereich dieser Oberkategorie zugeordnet, wie z. B. Économie et droit und Grec, die lediglich für den Zyklus 3 bestehen.
	Cycle 1+2	Zuordnung der menschenrechtsbildungsbezogene Ziele, die den Zyklen 1 und 2 angehören.	« De respecter les différences de perceptions car chaque individu est différent » (Luisier 2011, Cycle 1+2 – Éducation nutritionnelle, p. 5).	
	Cycle 1+3	Zuordnung der menschenrechtsbildungsbezogene Ziele, die den Zyklen 1 und 2 angehören.		
	Cycle 2+3	Zuordnung der menschenrechtsbildungsbezogene Ziele, die den Zyklen 1 und 2 angehören.		
Précisions cantonales		Ein menschenrechtsbildungsbezogenes Ziel aus kantonalen Angaben wird demjenigen Kanton zugeordnet, aus dem es stammt.		Stammt das menschenrechtsbildungsbezogene Ziel aus kantonalen Angaben, so wird es neben den Hauptkategorien *Menschenrechtsbildung*, *Bereich*, *Zielart* und *Schulstufe(n)* auch der Hauptkategorie *Précisions cantonales* zugeordnet.
	Berne		« [D]onner son avis » (COMEO 2014, Cylce 2 – Français, p. 5).	
	Fribourg			

	Genève		« Exploiter les ressources culturelles mises à disposition et intégrer les éléments des différentes cultures présentes dans la classe dans le but de favoriser la construction d'une identité culturelle commune pour la vie en classe (société) » (DIP – EP […], Cycle 2 – Musique, p. [3].)	
	Jura			
	Neuchâtel			
	Vaud		« SHS 36 – Analyser des aspects économiques et juridiques du système de production et des échanges des biens et services… … en utilisant de manière critique une pluralité de sources de données et d'outils nécessaires à la mesure de l'activité économique » (DFJC 2012, Cycle 3 – Économie et droit, p. 8)	
	Valais		« Faire comprendre l'importance de la valorisation des déchets par des ateliers de récupération et de recyclage de matières (textiles, plastiques,…) » (DECS/SE 2011, Cycle 3 – Économie familiale, p. [2]).	
	BEJUNE	Da die Kantone Bern, Jura und Neuchâtel auch gemeinsame kantonale Angaben haben, so gibt es zusätzlich die Oberkategorie *BEJUNE*, in der die menschenrechtsbildungsbezogenen Ziele dieser drei Kantone zugeordnet werden.		Dieser Oberkategorie werden die gemeinsamen kantonalen Angaben aus den Kantonen Bern, Jura und Neuchâtel zugeordnet, die als gemeinsame Angaben gekennzeichnet sind.

III. LEITFADEN FÜR DIE EXPERT/-INNEN-INTERVIEWS

Début:

- *Informations sur les objectifs de l'entretien*
    - *Enregistrement de l'entretien et citations littérales si possible*
    - *Evaluation: Est-ce que vous êtes d'accord d'être mentionné parmi les interviewés (nom et fonction) ? Vos réponses seront toutefois traitées avec confidentialité.*
    - *présentation du concept*
    - *Objectifs de l'entretien : élaboration d'un questionnaire compréhensible pour des chef-fe-s d'établissement scolaire et enseignant-e-s/remplir un des objectifs de l'étude : savoir plus sur ce qui se fait sur l'éducation aux droits humains dans les écoles et en découlant des indications sur ce qui s'est manifesté utile ou ce qui pourrait être utile pour la mise en œuvre de l'éducation aux droits humains à l'école*

Angaben zur beruflichen Funktion

1. Quelle est votre fonction professionnelle et en quoi consiste votre cahier de charge ?

Menschenrechtsbildung allgemein

2. Comment jugez-vous la situation générale de l'éducation aux droits humains dans votre canton ?

3. Selon vous, pourquoi est-ce que l'éducation aux droits humains devrait être intégrée dans les écoles ?

4. Comment définissez-vous « éducation aux droits humains » ?
    a. Selon vous, en quelle mesure les éléments suivants font-ils partie de l'éducation aux droits humains ?
    → Fiche séparée
    b. Avez-vous encore d'autres remarques sur la définition de l'éducation aux droits humains ?

PER und Menschenrechtsbildung

5. Il y a-t-il des directives cantonales pour les écoles...
    a. … dans le domaine de l'éducation aux droits humains ?
    b. … pour approcher le sujet de la diversité dans les écoles ? *(Personnes avec handicaps et personnes issues de l'immigration)*

6. Qu'est-ce qui a changé quant à l'éducation aux droits humains depuis l'introduction du PER (en le comparant avec les plans d'études précédents) ?
    a. Qu'est-ce qui a été ajouté ?
    b. Qu'est-ce qui a été supprimé ?

7. Avec l'introduction du PER, les plans d'études en Suisse romande ont été harmonisés. Néanmoins, il y a des spécificités cantonales. En ce qui concerne l'éducation aux droits humains, quelles sont ces spécificités dans votre canton ?

8. Etes-vous satisfait-e de l'implémentation de l'éducation aux droits humains dans le PER ?
   a. Pourquoi ?
   b. Pourquoi pas ?

Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis

9. Dans quelles disciplines l'éducation aux droits humains est-elle intégrée ?

10. Dans votre canton, qu'est-ce qui se fait concrètement sur l'éducation aux droits humains dans les écoles depuis que le PER ait été introduit ? Veuillez énumérer des activités conduites en cours (y inclus projets plus large) ainsi que les sujets traités.

11. Pour la suite de l'étude, nous aimerions faire un questionnaire en ligne avec des chef-fe-s d'établissement/d'enseignant-e-s. Pourriez-vous nous indiquer des adresses de chef-fe-s d'établissement/d'enseignant-e-s qui font de l'éducation aux droits humains au niveau primaire et secondaire I ? (nom, adresse (lieu et adresse email)).

12. Pour quelles raisons ces écoles font-elles de l'éducation aux droits humains ?

13. Il y a-t-il un moyen que les écoles/enseingant-e-s peuvent utiliser pour l'éducation aux droits humains? Le(s)quel(s) ? (Auteur, titre, année de publication)

14. Quels matériaux pédagogiques existent-ils que les écoles/enseingant-e-s peuvent utiliser pour l'éducation aux droits humains ? De quels sujets traitent-ils ?
    a. Quels critères les matériaux pédagogiques doivent-ils remplir pour qu'ils soient utiles pour les cours ?
    b. De quels sujets devraient-ils traiter ?

15. Certaines écoles/enseignant-e-s collaborent certainement avec des institutions partenaires externes. Desquelles s'agit-il ?
    a. A votre avis, comment de telles offres doivent-elles être dessinées pour qu'elles soient utiles pour les écoles/enseignante-e-s ? [247]*

16. Quelles conditions doivent être remplies pour que l'éducation aux droits humains peut être implémentée dans les écoles (école/chef-fe-s d'établissement, enseignant-e-s, ressources financières, taille de l'école, localité, etc.) ?

[247] Diese Fragen werden bei der Auswertung dem Themenbereich Unterstützungsmöglichkeiten zugeordnet.

17. Comment l'éducation aux droits humains est-elle intégrée dans la formation des enseignant-e-s dans votre canton ?
    a. Comment les futur-e-s enseignant-e-s peuvent-ils/elles être soutenu-e-s à travers la formation ? *****

18. Quelles offres de formation continue dans le domaine de l'éducation aux droits humains existent-elles ?
    a. Est-ce que ces offres sont officiellement reconnues? Si non, pourquoi pas ?
    b. Comment les enseignant-e-s peuvent-ils/elles être soutenu-e-s à travers la formation continue ? *****

19. Après la conclusion de la scolarité obligatoire, qu'est-ce que les élèves sont sensés savoir/faire dans le domaine des droits humains ?

Schwächen der schulischen Menschenrechtsbildung

20. Supposant qu'il y a des écoles qui ne font que peu d'éducation aux droits humains. Pour quelles raisons est-ce le cas ?

Unterstützungsmöglichkeiten

21. Est-ce que vous avez des idées ou des suggestions comment les écoles et enseignant-e-s peuvent implémenter des séquences pédagogiques dans le domaine de l'éducation aux droits humains ?

22. Comment les écoles peuvent-elles être soutenues dans leurs efforts de mettre en œuvre l'éducation aux droits humains ?
    a. Comment le CSDH pourrait y contribuer ?

Schwierigkeiten der Menschenrechtsbildung

23. Avec quelles réticences/craintes à l'égard de l'éducation aux droits humains avez-vous déjà été confronté-e ?

24. Selon vous, quels obstacles existent-ils à l'égard de l'éducation aux droits humains ?

Organisation der Online-Befragung

25. Concernant les contacts que vous nous avez fournis. Pouvons-nous adresser les personnes mentionnées directement ou il y a-t-il des directives dans votre canton concernant l'établissement de contact avec les écoles ?

Abschluss

26. Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ?

Zusatzblatt zur Frage 4 « Comment définissez-vous ‘éducation aux droits humains’ ? »

Selon vous, en quelle mesure les éléments suivants font-ils partie de l’éducation aux droits humains ?

1 = Tout à fait d’accord 2 = D’accord
3 = Ni en désaccord ni d’accord 4 = Pas d’accord 5 = Pas du tout d’accord

Au niveau de savoir, pour moi, les éléments suivants font partie de l’éducation aux droits humains :

Eléments	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
La Convention relative aux droits de l’enfant					
La Déclaration universelle des droits de l’homme					
L‘histoire des droits humains					
Des aspects de la paix et de la sécurité humaine.					
Le sujet de la discrimination					
Le sujet de la migration					
Le sujet de la mondialisation					
Le sujet de la pauvreté					
Le sujet de la santé					
Le sujet de la violence					
Le sujet de l’éducation et du temps libre					
Le sujet de l’égalité entre les sexes					
Le sujet de l’enfance (par ex. participation de l’enfant dans la famille)					
Le sujet de l’environnement					
Le sujet des médias					
Le sujet du travail (par ex. des conditions de travail, travail des enfants)					
Les domaines des droits fondamentaux, de la démocratie, de la citoyenneté et de la participation politique					

Pour moi, les méthodes suivantes font partie de l'éducation aux droits humains :

Eléments	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Des activités renforçant l'inclusion des personnes avec handicap					
Des activités renforçant l'inclusion de personnes issues de l'immigration					
Des méthodes pédagogiques participatives					
Des projets contre la violence/le mobbing					
La méthode d'apprentissage expérientiel (apprentissage par l'expérience)					
Le travail en groupe					
Les droits de toutes les personnes impliquées sont respectés (au niveau de la classe et à l'école)					

Pour moi, les capacités suivantes font partie de l'éducation aux droits humains :

Eléments	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Des compétences de communication					
Empathie					
Etre sans préjugé					
La capacité de réflexion critique					
Participation					
Respect					
Trouver une solution commune pour résoudre des conflits					
Un comportement équitable					
Un comportement moral					
Un comportement solidaire					
Une attitude fondamentale tolérante					
Une interaction affectueuse					

IV. KATEGORIENSYSTEM FÜR DIE EXPERT/-INNEN-INTERVIEWS

Tab. 45: Kategoriensystem für die Expert/-innen-Interviews

Hauptkategorie	Oberkategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
Meinung der Befragten					
	Situation von MRB		Beantwortung der Interviewfrage, wie die befragten Personen die Situation von MRB allgemein in ihrem Kanton sehen. Dabei wird zwischen dem Kanton und den Schulen unterschieden.		
		Kanton		« […] le Canton […] a une large tradition de sensibilisation aux droits humains. »	
		Schule		« C'est quelque chose qui se fait dans le Canton […] depuis vingtaine d'années maintenant. Ce n'est pas quelque chose qui vient d'arriver avec le plan d'études. »	
	Grund für MRB an Schulen		Beantwortung der Frage, weshalb an Schule MRB unterrichtet werden soll.	« […] c'est quelque chose de fondamentale d'apprendre aux enfants comment vivre d'une façon solidaire, comment respecter les droits de chacun, comment éviter en fait du racisme, de la discrimination, comment vivre d'une façon économique plus équitable, etc. »	
	Definition von MRB		Beantwortung der Frage, wie MRB von den befragten Personen definiert wird.		

		Definition		« […] la solidarité, la non-discrimination, le non-racisme, mais aussi des droits économiques équitables, aussi des droits environnementaux pour tout le monde ; des choses asses vastes finalement mais qui amènent à plus de solidarité et d'équité entre les êtres humains. »
		Bemerkungen	In der Unterkategorie Bemerkungen werden Anmerkungen der Expertinnen und Experten zur Definition von MRB codiert.	« L'éducation aux droits humains est fondamentale justement, pour que chaque élève, chaque jeune puisse prendre conscience qu'il a des droits, mais qu'il a aussi des devoirs, et puis que ça lui donne à la fois des libertés mais aussi des responsabilités. »
	Zufriedenheit mit der Umsetzung von MRB im PER		Beantwortung der Interviewfrage, ob die befragten Personen mit der Umsetzung von MRB im PER zufrieden sind und deren Begründung.	« Ça permet à l'enseignant chaque fois qu'il y a une opportunité dans un domaine disciplinaire dans une branche de traiter ce thématique, et puis, ça permet aussi à l'enseignant de temps en temps […] de montrer un film, de lancer un débat, de profiter d'un élément d'actualité pour en parler. Il [L'enseignant] ne fait ça pas en plus du programme, c'est dans le programme. »
Stärken				
	Kantonale Richtlinien		Beantwortung der Frage, ob für die Schulen kantonale Richtlinien im Bereich MRB und Diversität vorliegen.	

	Menschenrechtsbildung		
	Richtlinien		Non.
	Bemerkungen		« Les droits humains, c'est quelque chose qui imprègne tellement notre culture, maintenant, que je pense qu'il n'y a pas besoin de réappeler ça. »
	Diversität		Oui, pour les élèves allophones, élèves avec des dyslexies, malvoyants, etc.
Plan d'études romand		Die beantworten Fragen zur MRB im PER: Was ist neu? Was sind précisions cantonales? In welchen Fächern wird MRB unterrichtet?	
	Neu im PER		« Le PER a beaucoup fait pour visibiliser un ensemble de thématique un ensemble de thématique qu'on a regroupé sous la Formation générale. »
	Unterrichtsfächer		
	L		Französischlehrbuch (MER) z. B. Einheiten unter dem Titel « droit à la différence », « moi et les autres », « la solidarité » etc. Es gibt auch ein Kapitel zum Recht auf Umwelt in den Naturwissenschaften.
	MSN		
	SHS		En géographie, en étudiant les flux d'information, on parle aussi de DH (propagande, censure, accès à l'information, etc). De même en histoire.
	A		in der Kunst wird die Offenheit für kulturelle Unterschiede thematisiert.

	CM	In « corps et mouvement wird das Thema Integration von Menschen mit Behinderungen und Respekt für Diversität aufgenommen.
	FG	Schéma pour l'Education au développement durable : cela reprend les thèmes de l'UNESCO, y compris les DH.
	CT	Ausserdem gibt es die «capacités transversales » z. B. zu « différence des genres ».
	Précisions cantonales	Im 11. Schuljahr können die SuS das Freifach« sciences humaines » wählen, die aus den Bereichen Philosophie, Rechte, Wirtschaft, Geographie und Geschichte besteht. Themen wie Identität des Kindes, Arbeitswelt, Städte und die Welt in Bewegung (Migration, Globalisierung) werden interdisziplinär behandelt (4 Stunden pro Wochen).
	Kanton BE	
	Kanton FR	
	Kanton GE	
	Kanton JU	
	Kanton NE	
	Kanton VD	
	Kanton VS	

Konkrete MRB an Schulen		Die Antworten der Expert/-innen, was an Schulen konkret zu MRB gemacht wird. Hierbei wird zwischen Unterrichtseinheiten und den behandelten Themen unterschieden. Ebenfalls wird erfasst, wenn die Expert/-innen keine genaue Aussagen dazu geben konnten/wollten.	
	Unterrichtseinheiten		La journée des droits de l'enfant est souvent commémorée.
	Themen		Ecriture des règles d'école et de classe.
	Keine genaue Aussagen		Grosser Spielraum der Schulen, es sollten folglich die Schulen befragt werden.
Gründe für MRB		Erwähnung von Gründen, weshalb an den Schulen MRB gemacht wird.	Conviction personnelle des enseignant-e-s.
Unterrichtsmaterial/Lehrmittel		Erwähnung von Unterrichtsmaterialien und Lehrmitteln, die für die MRB verwendet werden können. Hierbei wird unterschieden zwischen den genannten Materialien, den Themen, zu denen die Materialien vorliegen, zu den Kriterien, die diese Materialien erfüllen müssen und sonstige Bemerkungen.	
	Material		Promesce c'est une chose, développé par une 30aine d'enseignant-e-s.
	Themen		Séquence d'histoire sur la migration qui est très utile.
	Kriterien		
	Übereinstimmung mit PER		Correspondance avec le PER.
	Weitere		Doivent être validées par une commission d'évaluation des ressources pédagogiques.

		Bemerkungen		Le développement d'un MER pour la FG n'a pas été une priorité car il y a énormément d'urgence en mathématique, en français, en langue 2 et trois, ben, partout. Par contre, c'est aussi un domaine où il y a beaucoup de moyens composés par des organisations.
	Externe Partnerinstitutionen		Die Antworten der Expert/-innen, mit welchen externen Partnerinstitutionen die Schulen zusammenarbeiten.	éducation21.
	Bedingungen/Voraussetzungen für MRB		Erwähnung von Bedingungen/Voraussetzungen, die gemäss den Expert/-innen für die MRB von Nöten sind.	« En terme de structure, l'importance c'est le débat et la participation des enfants et des jeunes. Mon sentiment c'est que nos écoles sont encore beaucoup trop top-down, où les jeunes ne traitent pas des questions que les touchent au quotidien. »
	Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen		Beantwortung der Frage, wie die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen im Bereich MRB aussieht.	
		Ausbildung		A la HEP en formation initiale il y a un dispositif « profil de formation générale ».
		Weiterbildung		Informations à tous les enseignants avec un atelier sur la FG (un après-midi) où toutes les thématiques ont été présentées.

	Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler	Nennung von Kompetenzen in Bezug auf die MRB, welche die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer obligatorischen Schulzeit besitzen sollten.	« A mon avis ça fait partie de la formation générale, indépendamment des disciplines. C'est implicitement présent dans leurs attitudes, dans leur comportement etc. d'être tolérant, ben toutes les valeurs républicaines démocratiques qui sont derrières ou qui se traduisent aussi. Etre un citoyen actif. »
Schwächen			
	Gründe für wenig MRB	Nennung von Gründen, weshalb an einigen Schulen eher wenig zur MRB gemacht wird.	Pas assez de moyens financiers.
Chancen/Möglichkeiten			
	Externe Partnerinstitutionen – Gestaltung des Angebots	Vorstellung der Expert/-innen, wie die Angebote von externen Partnerinstitutionen gestaltet sein sollten, um effektiv im Unterricht eingesetzt werden zu können.	des gens qui sachent mener une animation en classe (compétences pédagogiques).
	Unterstützung	Ansichten der Expert/-innen, wie die Schulen sowie die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen im Bereich MRB unterstützt werden können.	Il faudrait avoir des moments dans l'année où on traite des thématiques spécifiques. Par ex. une année sur le sujet « éducation et temps libre ».
Gefahren			
	Vorbehalte	Erwähnung von Vorbehalten gegenüber MRB, mit denen die Expert/-innen bereits konfrontiert waren.	« C'est plus des réticences qui sont liées à des différences culturelles, parfois mal vécues. »
	Hindernisse	Nennung von Hindernissen, die gemäss den Expert/-innen gegenüber der MRB bestehen.	Limite entre éducation et instruction (sphère privée).

Weiteres			
	Berufliche Funktion	Berufliche Funktion der Expert/-innen.	_____
	Kontakte für Online-Befragung	Antwort der Expert/-innen auf die Frage, wie das Vorgehen für das Versenden des Online-Fragebogens geregelt ist.	_____
	Bemerkungen/Ergänzungen	Abschliessende Bemerkungen/Ergänzungen der Expert/-innen.	Dans les projets d'avenir : En lien avec la plateforme du PER il y aura des ressources électroniques qui seront validées.
	Sonstiges	Sonstige Erwähnungen der Expert/-innen während des Interviews.	« La question les préoccupe. La vraie difficulté consiste à passer d'une éducation à un enseignement c'est-à-dire de la défense de valeurs généreuses aux savoirs permettant de démontrer la valeur de ces intentions. »
	Kanton BE		
	Kanton FR		
	Kanton GE		
	Kanton JU		
	Kanton NE		
	Kanton VD		
	Kanton VS		

V. FRAGEBOGEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN BZW. HOCHSCHULINSTITUTIONEN

Questionnaire sur la formation initiale et la formation continue des enseignants

1. Dans l'étude, pouvons-nous mentionner votre nom et vous citer comme interlocuteur/interlocutrice ? Tout de même, vos réponses seront analysées anonymement.

2. Quelle est votre fonction professionnelle et en quoi consiste votre cahier de charge?

3. Qu'est-ce qui a changé quant à l'éducation aux droits humains depuis l'introduction du PER (en le comparant avec le plan d'études précédent de votre canton) ?
   a. Qu'est-ce qui a été ajouté ? Qu'est-ce qui a été éliminé ?
   b. Comment ces changements ont-ils influencé la formation ? Comment vos cours ont-ils été adaptés ?

4. Comment est-ce que vous formez les enseignant-e-s en matière de l'éducation aux droits humains dans leur formation initiale ?
   a. Comment les enseignant-e-s peuvent-ils être soutenu-e-s au niveau de l'éducation aux droits humains?

5. Quelles offres de formation continue existent dans le domaine de l'éducation aux droits humains?
   a. Est-ce que ces offres de formation continue sont officiellement reconnues ? Si non, pourquoi pas ?
   b. Comment les enseignant-e-s peuvent-ils être soutenu-e-s à travers la formation continue ?

6. Dans vos cours, est-ce que vous introduisez des outils pédagogiques que les écoles/enseignant-e-s peuvent utiliser pour développer des unités pour l'éducation aux droits humains ? Si oui, lesquels (forme : p.ex. moyen d'enseignement, memory, films, etc.) et sur quels sujets ? Veuillez indiquer les moyens d'enseignement (auteur/éditeur, année de publication et titre), s'il vous plaît.

7. Comment les futures enseignant-e-s réagissent-ils à l'éducation aux droits humains ?
   a) Avec quelles réticences/craintes à l'égard de l'éducation aux droits humains avez-vous déjà été confronté-e-s ?

8. Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ?

Merci beaucoup pour votre coopération

VI. FRAGEBOGEN FÜR DIE ONLINE-UMFRAGE

Questionnaire en ligne pour le personnel enseignant (*PE*) et les directeurs/directrices d'établissement scolaire (*D*)

L'objectif de cette étude est de dresser un bilan concernant l'éducation aux droits humains dans l'enseignement obligatoire, en Suisse romande, ainsi que d'identifier les besoins et les défis concernant cette matière. Pour cette raison, nous vous saurions gré de bien vouloir répondre franchement à ce questionnaire.

Toutes les données seront exclusivement utilisées dans le cadre de cette étude. Les informations personnelles en lien avec la fonction professionnelle et l'institution ne seront pas transmises à des tiers ou d'autres institutions/organisations. Toutes les réponses seront traitées de manière anonyme.

Prenez bien en considération, en remplissant le questionnaire, que le sujet de l'étude est l'éducation aux droits humains et non pas l'éducation à la citoyenneté (EC).

Nous vous serions reconnaissants de répondre à ce questionnaire jusqu'au 11.07.2014.

Indications sur la fonction professionnelle et sur l'institution

1. *PE*: A quel niveau scolaire et quelles matières enseignez-vous?

   D: Quels niveaux scolaires dirigez-vous?

2. Dans quel établissement scolaire travaillez-vous? (Nom de l'établissement scolaire, lieu et canton)

Education aux droits humains de manière générale

3. Quelle valeur a pour vous, personnellement, l'éducation aux droits humains?

4. *PE*: Enseignez-vous l'éducation aux droits humains?
   - □ Oui
   - □ Non

   D: Est-ce que des séquences pédagogiques sur les droits humains ont déjà été menées dans votre établissement scolaire?
   - □ Oui
   - □ Non

   4.1 Si oui :

   PE: Pour quelle-s raison-s enseignez-vous l'éducation aux droits humains?
   D: Pour quelle-s raison-s des séquences pédagogiques sur les droits humains ont été menées?
   - □ Convictions personnelles
   - □ Directive *PER*
   - □ Lien „naturel" avec les disciplines
   - □ Intérêt de l'institution/Dynamique interne de l'établissement scolaire
   - □ Intérêt du directeur/directrice d'établissement, soutien aux enseignant-e-s
   - □ Outils pédagogiques sont disponibles
   - □ Autres

4.2 Si non :

Pour quelle-s raison-s?

5. Remplissez les 3 prochains tableaux du point de vue suivant: Que pensez-vous que les enfants devraient apprendre dans le domaine de l'éducation aux droits humains? Pour répondre à cette question, cela ne joue aucun rôle dans cette question, que vous ayez mis cela en œuvre ou non dans votre classe ou dans votre établissement scolaire.

Prenez bien en considération, en remplissant le questionnaire, que le sujet de l'étude est l'éducation aux droits humains et non pas l'éducation à la citoyenneté (EC).

1 = Tout à fait d'accord 2 = D'accord
3 = Ni en désaccord ni d'accord 4 = Pas d'accord 5 = Pas du tout d'accord

Selon moi, les sujets suivants font partie de l'éducation aux droits humains :

Sujets	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
La Convention relative aux droits de l'enfant					
La Déclaration universelle des droits de l'homme					
L'histoire des droits humains					
Les aspects paix et sécurité humaine					
Le sujet de la discrimination					
Le sujet de la migration					
Le sujet de la mondialisation					
Le sujet de la pauvreté					
Le sujet de la santé					
Le sujet de la violence					
Le sujet de l'éducation et du temps libre					
Le sujet de l'égalité entre les sexes					
Le sujet de l'enfance (par ex. la place de l'enfant dans la famille)					
Le sujet de l'environnement					
Le sujet des médias					
Le sujet du travail (par ex. les conditions de travail, le travail des enfants)					
Les domaines des droits fondamentaux, de la démocratie, de la citoyenneté et de la participation politique					

Selon moi, les méthodes suivantes font partie de l'éducation aux droits humains :

Méthodes	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
La méthode d'apprentissage expérientiel (apprentissage par l'expérience)					
Le travail en groupe					
Les activités renforçant l'intégration des personnes avec handicap					
Les activités renforçant l'intégration des personnes issues de l'immigration					
Les droits de toutes les personnes impliquées sont respectés (au niveau de la classe et à l'école)					
Les méthodes pédagogiques participatives					
Les projets contre la violence/le mobbing					

Selon moi, les capacités suivantes font partie de l'éducation aux droits humains :

Capacités	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Empathie					
La capacité de réflexion critique					
Les compétences en communication					
Ne pas avoir de préjugés					
Participation					
Respect					
Trouver une solution commune pour résoudre des conflits					
Un comportement équitable					
Un comportement moral (normes et valeurs)					
Un comportement solidaire					
Une attitude fondamentalement tolérante					

Dans l'étude, l'éducation aux droits humains est définie ainsi selon Müller (2001) :

- Education aux droits humains explicite:

  « [Education aux droits humains] explicite se réfère au traitement pédagogique des droits humains faisant explicitement référence à la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par les Nations unies en 1948, son fondement historique ainsi qu'aux conventions, pactes, résolutions et recommandations en découlant » (Müller 2001, p. 120, traduit par le CSDH).

  Par exemple:
  - Convention relative aux droits de l'enfant
  - Convention relative aux droits des personnes handicapées
  - Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes
  - Déclaration universelle des droits de l'homme
  - droit à la vie et à la liberté
  - droit d'asile
  - histoire des droits humains

- Education aux droits humains implicite:

  « [Education aux droits humains] implicite se réfère au traitement pédagogique de la dignité humaine et des comportements envers les autres en découlant, sans que la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, son fondement historique ainsi que les conventions, pactes, résolutions et recommandations en découlant soient explicités » (ebd., traduit par le CSDH).

  Par exemple:
  - discrimination
  - droits fondamentaux/démocratie/citoyenneté/participation politique
  - droits sociaux (par ex. du travail)
  - éducation et temps libre
  - égalité entre les sexes
  - enfance (par ex. la place de l'enfant dans la famille)
  - environnement
  - médias
  - migration
  - mondialisation
  - paix et sécurité humaine
  - pauvreté
  - santé
  - violence

- Education dans l'esprit des droits humains :

  « [Education dans l'esprit des droits humains] se réfère au traitement pédagogique des êtres humains dans l'esprit des droits humains, c'est-à-dire en respectant la dignité humaine » (ebd., traduit par le CSDH).

  Par exemple:
  - empathie
  - la capacité de réflexion critique
  - la manière dont la diversité est gérée (inclusion des personnes avec handicap, inclusion de personnes issues de l'immigration)
  - la manière dont la violence/le mobbing est géré/e
  - la méthode d'apprentissage expérientiel (apprentissage par l'expérience)
  - le travail en groupe
  - les compétences en communication
  - les droits de toutes les personnes impliquées sont respectés
  - les méthodes pédagogiques participatives
  - ne pas avoir de préjugés
  - participation
  - trouver une solution commune pour résoudre des conflits
  - un comportement équitable
  - un comportement moral (normes et valeurs)
  - un comportement solidaire
  - une attitude fondamentale tolérante

L''éducation scolaire en matière de droits humains en Suisse englobe toutes les sphères du système éducatif traitant d'aspects d'éducation aux droits humains.

Merci de vous référer à la définition de Müller pour répondre aux questions suivantes.

Avez-vous encore d'autres remarques sur la définition de l'éducation aux droits humains ?

6. *PE*: Qu'est-ce qui a changé quant à l'éducation aux droits humains depuis l'introduction du PER dans votre cours (en comparaison avec le plan d'études précédent)?

   D: Qu'est-ce qui a changé quant à l'éducation aux droits humains depuis l'introduction du PER dans votre établissement scolaire (en comparaison avec le plan d'études précédent)?

Exemples concrets dans la pratique scolaire

7. *PE*: Si vous vous référez à la définition précédente, que faites-vous concrètement durant votre cours et dans votre établissement scolaire concernant l'éducation aux droits humains ? Indiquez des séquences pédagogiques concrètes que vous avez menées depuis l'introduction du PER dans le domaine de l'éducation aux droits humains (matière scolaire et thème).

   D: Si vous vous référez à la définition précédente, qu'est-il fait concrètement dans votre établissement scolaire dans le domaine de l'éducation aux droits humains ? Indiquez des séquences pédagogiques concrètes qui ont été menées depuis l'introduction du PER dans le domaine de l'éducation aux droits humains.

8. *PE*: Selon vous, quelles sont les méthodes, que vous appliquez en matière d'éducation aux droits humains, qui se sont avérées particulièrement efficaces ?

   D: Selon vous, quelles sont les méthodes, que vous appliquez en matière d'éducation aux droits humains dans votre établissement scolaire, qui se sont avérées particulièrement efficaces ?

9. Selon vous, y-a-t-il des méthodes en matière d'éducation aux droits humains qui sont moins appropriées ?

10. *PE*: Quels sont les outils pédagogiques dont vous vous servez pour l'éducation aux droits humains ?
    Par exemple : moyens d'enseignements (auteurs, titres), films, etc. Veuillez indiquer également les sujets respectifs pour lesquels vous utilisez ce matériel.

    D: Avec quels outils pédagogiques sont réalisées les séquences pédagogiques sur les droits humains ? Par exemple : moyen d'enseignement (auteurs, titres), films, etc. Veuillez indiquer également les sujets respectifs pour lesquels vous utilisez ce matériel.

11. *PE* + *D*: Quels critères doivent remplir les outils pédagogiques afin d'être utiles en cours?
    - □ Correspondance avec le PER
    - □ Matériel librement accessible
    - □ Adapté au niveau des élèves
    - □ Bon marché ou gratuit
    - □ Validé par une commission/le Canton
    - □ Autres

12. *PE*: Comment est gérée la participation des élèves dans votre cours ?
    Veuillez citer des exemples précis comme, par ex. le conseil de classe.

    D: Comment est gérée la participation des élèves dans votre établissement scolaire?
    Veuillez citer des exemples précis comme, par ex. le conseil de classe.

13. *PE*: Qu'est-ce qui est fait dans votre cours concernant les personnes handicapées ? Et qu'est-il fait en plus dans votre établissement scolaire ? Veuillez donner des exemples concrets.

    D: Qu'est-ce qui est fait concrètement dans votre établissement scolaire pour les personnes handicapées ?

14. *PE*: Qu'est-ce qui est fait dans votre cours concernant les personnes avec un passé migratoire ? Et qu'est-il fait en plus dans votre établissement scolaire ? Veuillez donner des exemples concrets.

    D: Qu'est-ce qui est fait concrètement dans votre établissement scolaire pour les personnes avec un passé migratoire ? Veuillez donner des exemples précis.

15. PE: Dans votre cours, comment procédez-vous contre la violence/le mobbing (prévention et réaction)? Et comment cela est-il géré dans votre établissement scolaire ? Veuillez donner des exemples concrets.

    D: Qu'est-ce qui est entrepris dans votre établissement scolaire contre la violence/le mobbing (prévention et réaction)? Veuillez donner des exemples concrets.

16. *PE*: Dans votre cours, collaborez-vous avec des institutions partenaires externes sur des thèmes du domaine de l'éducation aux droits humains?
    - □ Oui
    - □ Non

    D: Dans votre établissement scolaire, collaborez-vous avec des institutions partenaires externes sur des thèmes du domaine de l'éducation aux droits humains ?
    - □ Oui
    - □ Non

    16.1 Si oui :

    Avec quelles institutions partenaires externes collaborez-vous ? Veuillez donner des exemples concrets de séquences pédagogiques et de thèmes développés avec ces institutions partenaires.

Possibilités de soutien

17. Comment les séquences pédagogiques des institutions partenaires externes devraient être conçues, et ce afin qu'elles puissent être réutilisées ou plus aidantes pour vous?

18. *PE*: Comment pourriez-vous être soutenu-e dans la mise en oeuvre de l'éducation aux droits humains?
    Comment le Centre suisse de compétence pour les droits humains (CSDH) pourrait y contribuer?

    D: Comment les établissements scolaires dans l'ensemble et/ou le personnel enseignant, peuvent-ils être soutenus dans la mise en oeuvre de l'éducation aux droits humains?
    Comment le Centre suisse de compétence pour les droits humains (CSDH) pourrait y contribuer

19. Avez-vous suivi des cours de formation continue dans le domaine de l'éducation aux droits humains?
    - □ Oui
    - □ Non

    19.1 Si oui:

    Veuillez citer les cours de formation continue que vous avez suivis et préciser également si ceux-ci étaient officiellement reconnus ou non.

20. *PE*: Comment pourriez-vous être soutenu-e par la formation continue dans le domaine de l'éducation aux droits humains?

21. *PE*: Comment le futur personnel enseignant peut-il être soutenu dans le cadre de sa formation initiale dans le domaine de l'éducation aux droits humains ?

    D: Comment le personnel enseignant peut-il être soutenu durant sa formation initiale et ensuite par la formation continue dans le domaine de l'éducation aux droits humains ?

Les difficultés auxquelles doit faire face l'éducation aux droits humains

22. Face à quelles réserves/craintes avez-vous déjà été confronté-e-s concernant l'éducation aux droits humains ?

23. Selon vous, quels sont les obstacles rencontrés quant à l'éducation aux droits humains?
    - □ L'éducation aux droits humains n'est pas une matière en soi
    - □ Limite entre l'éducation (sphère privée) et l'instruction (sphère publique, l'école)
    - □ Il n'y a pas d'obligation et de contrôle en matière d'éducation aux droits humains
    - □ Peu de matériel disponible
    - □ Finances
    - □ Manque d'offre concernant l'éducation aux droits humains durant la formation initiale d'enseignant
    - □ Manque d'offre concernant l'éducation aux droits humains durant la formation continue d'enseignant
    - □ Autres

Conclusion

24. Avez-vous des idées ou des suggestions sur la façon dont les établissements scolaires et le personnel enseignant peuvent mettre en œuvre des séquences pédagogiques dans le domaine de l'éducation aux droits humains ?

25. Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose? Remarques ?

Nous vous remercions chaleureusement pour votre participation à l'étude !

VII. KATEGORIENSYSTEM FÜR DIE ONLINE-UMFRAGE: SCHULLEITENDE UND LEHRPERSONEN

Tab. 46: Kategoriensystem für die Online-Umfrage

Hauptkategorie	Oberkategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel[248]	Codierregel
Angaben zur beruflichen Funktion und Institution					
	Unterricht[249]		Antwort der Lehrpersonen auf die Frage, auf welche/n Schulstufe/n und welche Fächer sie unterrichten.		
		Schulstufe(n)		« [CO] 9-10-11. » « Ecole primaire. »	
		Fächer		« [E]nseignante généraliste. » « Français et latin. »	
	Leitung der Schulstufen[250]		Antwort der Schulleitenden auf die Frage, welche Schulstufen sie leiten.	« Secondaire I (cycle d'orientation. » « 1-11 Harmos. »	
	Ort der Schule		Antwort der Befragten, an welcher Schule sie arbeiten (Name der Schule, Ort, Kanton).		
		Kanton GE		------	
		Kanton NE		------	
		Kanton VD		------	

[248] Jeweils ein Ankerbeispiel stammt von den Schulleitenden und eines von den Lehrpersonen.

[249] Die Oberkategorie Unterricht besteht lediglich bei der Analyse der Online-Umfrage für die Lehrpersonen.

[250] Die Oberkategorie Leitung der Schulstufen bildet nur bei der Analyse der Online-Umfrage für die Schulleitenden eine Kategorie.

Menschenrechtsbildung allgemein					
	Stellenwert der Menschenrechtsbildung		Antwort der befragten Personen auf die Frage, welchen Stellenwert die MRB für sie persönlich hat.	« Elle est très importante, toute personne devrait les connaître, il serait peut-être plus facile de vivre entre différentes communautés. » « Une valeur fondamentale, à l'instar du respect. »	
	Unterricht in Menschenrechtsbildung		Antwort auf die Frage, ob sie MRB unterrichten bzw. Unterrichtseinheiten dazu an ihrer Schule durchgeführt werden.		
		Ja		« Oui »	
		Nein		« Non »	
	Gründe für Menschenrechtsbildung		Antwort(en) der Befragten auf die Frage, aus welchem Grund/ welchen Gründen MRB unterrichtet wird.		Die Antworten werden lediglich codiert, wenn sie von den befragten Personen angekreuzt wurden.
		Persönliche Überzeugung		« Oui »	
		Vorgabe im PER		« Oui »	
		‚natürliche' Verbindung zu Schulfächern		« Oui »	
		Interesse der Institution/interne Dynamik		« Oui »	
		Interesse der Schulleitenden mit Unterstützung der Lehrpersonen		« Oui »	
		Verfügbare Unterrichtsmaterialien		« Oui »	
		Weitere		« Oui »	

Definition von Menschenrechtsbildung	Einstufungen der befragten Personen zu den vorgegebenen Elementen der MRB. Die Personen beantworten die Elemente danach, ob sie Teil der MRB sind, welche die Kinder im Bereich MRB lernen sollen.		
	Wissen		Die einzelnen Unter-Unterkategorien werden gemäss ihrer Zuteilung der befragten Personen der jeweiligen Ziffer zugeordnet.
	Kinderrechtskonvention		
	1	« 1 »	
	2	« 2 »	
	3	« 3 »	
	4	« 4 »	
	5	« 5 »	
	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte		
	1	« 1 »	
	2	« 2 »	
	3	« 3 »	
	4	« 4 »	
	5	« 5 »	
	Geschichte der Menschenrechte		
	1	« 1 »	
	2	« 2 »	
	3	« 3 »	

4	« 4 »
5	« 5 »
Aspekte von Frieden und menschlicher Sicherheit	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »
Thema „Diskriminierung“	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »
Thema „Migration“	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »
Thema „Globalisierung“	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »

Thema „Armut“	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »
Thema „Gesundheit“	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »
Thema „Gewalt“	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »
Thema „Bildung und Freizeit“	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »

	Thema „Gleichberechti- gung der Geschlechter“	
	1	« 1 »
	2	« 2 »
	3	« 3 »
	4	« 4 »
	5	« 5 »
	Thema „Kinder“	
	1	« 1 »
	2	« 2 »
	3	« 3 »
	4	« 4 »
	5	« 5 »
	Thema „Umwelt“	
	1	« 1 »
	2	« 2 »
	3	« 3 »
	4	« 4 »
	5	« 5 »
	Thema „Medien“	
	1	« 1 »
	2	« 2 »
	3	« 3 »
	4	« 4 »
	5	« 5 »
	Thema „Arbeit“	
	1	« 1 »
	2	« 2 »

	3	« 3 »	
	4	« 4 »	
	5	« 5 »	
	Themenbereiche „(Grund)-Rechte/ Demokratie/Bürgerschaft/ politische Partizipation“		
	1	« 1 »	
	2	« 2 »	
	3	« 3 »	
	4	« 4 »	
	5	« 5 »	
	Methoden		Die einzelnen Unter-Unterkategorien werden gemäss ihrer Zuteilung der befragten Personen der jeweiligen Ziffer zugeordnet.
	Methode des erfahrungs-orientierten Lernens		
	1	« 1 »	
	2	« 2 »	
	3	« 3 »	
	4	« 4 »	
	5	« 5 »	
	Gruppenarbeiten		
	1	« 1 »	
	2	« 2 »	
	3	« 3 »	
	4	« 4 »	
	5	« 5 »	

	Aktivitäten zur Stärkung der Inklusion von Menschen mit Behinderungen	
	1	« 1 »
	2	« 2 »
	3	« 3 »
	4	« 4 »
	5	« 5 »
	Aktivitäten zur Stärkung der Inklusion von Personen mit Migrationshintergrund	
	1	« 1 »
	2	« 2 »
	3	« 3 »
	4	« 4 »
	5	« 5 »
	Respektierung der Rechte aller beteiligten Personen	
	1	« 1 »
	2	« 2 »
	3	« 3 »
	4	« 4 »
	5	« 5 »
	Partizipative Lehrmethoden	
	1	« 1 »
	2	« 2 »
	3	« 3 »
	4	« 4 »
	5	« 5 »

	Projekte gegen Gewalt/Mobbing		
	1	« 1 »	
	2	« 2 »	
	3	« 3 »	
	4	« 4 »	
	5	« 5 »	
	Fähigkeiten		Die einzelnen Unter-Unterkategorien werden gemäss ihrer Zuteilung der befragten Personen der jeweiligen Ziffer zugeordnet.
	Empathie		
	1	« 1 »	
	2	« 2 »	
	3	« 3 »	
	4	« 4 »	
	5	« 5 »	
	Kritisches Denken		
	1	« 1 »	
	2	« 2 »	
	3	« 3 »	
	4	« 4 »	
	5	« 5 »	
	Kommunikationskompetenzen		
	1	« 1 »	
	2	« 2 »	
	3	« 3 »	

4	« 4 »
5	« 5 »
Vorurteilsfreiheit	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »
Partizipation	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »
Respekt	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »
Konstruktive Konfliktbewäl-tigung	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »

Fairness	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »
Moralisches Verhalten	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »
Solidarität	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »
Tolerante Grundeinstellung	
1	« 1 »
2	« 2 »
3	« 3 »
4	« 4 »
5	« 5 »

		Bemerkungen		« Importance de l'accès aux biens communs de l'humanité : eau, matières, premières… » « L'éducation aux droits humains commencent à la maison et les parents sont les premiers à devoir faire cette éducation l'école vient en soutien. »
	Veränderungen seit der Einführung des PER		Antwort der befragten Personen auf die Frage, was sich im Bereich MRB seit der Einführung des PER verändert hat.	« L'enseignement des droits humains fait partie officiellement du PER (FGE). Cette discipline apparaît dans le programme et est mise en valeur. » « Pour moi rien, car j'ai toujours trouvé qu'il était nécessaire avant tout apprentissage d'apprendre le respect des autres et de notre environnement. »
Konkrete Beispiele aus der Schulpraxis				
	Konkrete Beispiele von Menschenrechtsbildung		Beispiele der Befragten auf die Frage, was sie bzw. an ihrer Schule konkret zur MRB machen bzw. gemacht wird.	« [C]ollaboration avec collègues, débats argumentatifs avec les élèves sur les droits humains dans différents domaines, étude de livres en rapport avec l'égalité, la liberté, le respect d'autrui. » « [R]acisme – violence – respect de l'environnement - développement durable. »
	Effektive Methoden		Beispiele von Methoden, die für die MRB angewendet werden, da sie sich als effektiv erwiesen haben.	« Apprentissage par l'expérience, jeux de rôle et travail en groupe. » « Semaine à thème sur les droits de l'enfant. »

	Unterrichtsmaterialien				
		Verwendete Unterrichtsmaterialien	Antworten der befragten Personen auf die Frage, welche Unterrichtsmaterialien sie in der MRB verwenden.	« Dossiers pédagogiques. » « [P]hotos, films, visites, page web sur le sujet. »	
		Kriterien	Antworten der Befragten, welche Kriterien die Unterrichtsmaterialien erfüllen müssen, um für den Unterricht nützlich zu sein.		Die Antworten werden lediglich codiert, wenn sie von den befragten Personen angekreuzt wurden.
		Übereinstimmung mit PER		« Oui »	
		Material ist vollständig verfügbar		« Oui »	
		Anpassung an Niveau der Lernenden		« Oui »	
		Günstig oder gratis		« Oui »	
		Validiert durch eine Kommission/den Kanton		« Oui »	
		Weitere		« [L]'enseignant doit lui-même développer son esprit critique (quel auteur, quel enjeu, quelles sources de financement). »	
	Partizipation		Antworten der befragten Personen auf die Frage, wie die Partizipation der Schülerinnen und Schüler geregelt ist.	« Activités à thèmes : travail concernant la réhabilitation de la cour d'école, participation à un spectacle scolaire (mise en scène proposée par les élèves). » « [L]e conseil de classe. »	

	Umgang mit Menschen mit Behinderungen		Beispiele der Befragten, was zum Umgang mit Menschen mit Behinderungen gemacht wird.	« Accueil adapté - environnement adéquat. » « Aide à l'enseignant pour des personnes handicapées, adaptation du programme en fonction de leurs compétences. »
	Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund		Beispiele der Befragten, was zum Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund gemacht wird.	« Classe d'accueil à 50%. Collaboration active avec les parents. De façon générale ces enfants s'intègrent très rapidement. » « Cours cif pour les élèves allophones, matériel adapte pour qu'ils puissent acquérir rapidement de l'autonomie. »
	Unternehmungen gegen Gewalt/Mobbing		Antworten der befragten Personen, was gegen Gewalt/Mobbing gemacht wird.	« Discussion/recherche de solutions/sanctions. » « Médiation/activités diverses tels que théâtre, jeux, sorties à thèmes. »
	Zusammenarbeit mit externen Partnerinstitutionen		Antwort der Befragten Personen, ob und mit welchen externen Partnerinstitutionen zusammengearbeitet wird.	
		Ja		« Oui »
		Nein		« Non »
		Namen der externen Partnerinstitutionen		« Association FORCE. » « SMS le point. »
	Besuch von Weiterbildungskursen		Antwort der befragten Personen, ob sie Weiterbildungskurse im Bereich MRB besucht haben. Und wenn ja, welche und ob diese offiziell anerkannt wurden.	
		Ja		« Oui »

		Nein		« Non »
		Titel der Weiterbildungskurse		« CAS violence, gestion de classe et droits de l'enfant à l'institut Kurt Bösch à Bramois (VS). » « [F]ormation sur la non-violence (formation continue des enseignants du primaire à Genève). »
		Offizielle Anerkennung		« Ce devrait être reconnu, mais cela ne change rien à mon salaire, ni à mon statut dans mon établissement. »
Schwächen der schulischen Menschenrechtsbildung				
	Gründe gegen Menschenrechtsbildung		Aufzählung der Gründe, weshalb keine MRB durchgeführt wird.	« Aucun élément n'est au plan d'études. » « Manque de temps. »
	Ineffektive Methoden		Antworten der befragten Personen, welche Methoden sie als ineffektiv für die MRB empfinden.	« [L]es méthodes ou le maitre parle et où les enfants sont passifs. » « [T]outes les méthodes où l'on ne respecte pas la différence mais mettons trop en valeur notre société face à une autre. »
Unterstützungsmöglichkeiten				
	Externe Partnerinstitutionen – Gestaltung des Angebots		Vorschläge der Befragten, wie die Angebote der externen Partnerinstitutionen gestaltet sein müssten, damit diese hilfreicher wären bzw. häufiger darauf zurückgegriffen werden würde.	« Avec des intervenants extérieurs venant témoigner de ce qu'ils ont vécu, des projections de films. » « [S]ous forme de théâtre avec participation des élèves. »

	Unterstützungsmöglichkeiten für die befragten Personen		Ideen der befragten Personen, wie sie im Bereich MRB unterstützt werden könnten.	« Avec du matériel prêt à l'emploi et des exemples concrets en lien avec les sujets traités. » « Par des formations et la mise à disposition de moyens d'enseignement. »
		Beitrag des SKMR	Anregungen der Befragten, was das SKMR zur Unterstützung beitragen könnte.	« En faisant des interventions dans les établissements scolaires. » « En mettant à disposition des catalogues de séquences ! »
	Unterstützungsmöglichkeiten in der Aus- und Weiterbildung[251]		Vorschläge der Befragten, wie die Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung unterstützt werden können.	
		Ausbildung		« [C]f la nécessité de formation initiale et de l'offre en stages d'observation dans la mise en œuvre de projet particulièrement bien construits, réfléchis et mis en œuvre par des enseignants/animateurs convaincus de l'impact de leur réalisation. » « Sensibilisation : informations concrètes sur ce qui se passe dans le monde, partage d'expériences avec des personnes directement concernées, etc. »
		Weiterbildung		« En proposant des cours ciblés, très interactif. » « Intervention en classe en lien avec le plan d'étude. »

[251] Die Unterkategorien *Ausbildung* und *Weiterbildung* bestehen lediglich bei der Analyse der Online-Umfrage für die Lehrpersonen. Bei den Schulleitenden werden die Antworten in die Oberkategorie codiert.

	Idee/Vorstellung zur Umsetzung von MRB			« Eventuellement projet d'établissement, création d'une charte d'établissement et la faire vivre par la suite. » « Il faut qu'outre par le biais de la formation initiale et la formation continue une impulsion, voire une contrainte soit donnée par le Département. »	
Schwierigkeiten der Menschenrechtsbildung					
	Vorbehalte gegenüber Menschenrechtsbildung		Antwort der befragten Personen mit welchen Vorbehalten sie gegenüber der MRB bereits konfrontiert wurden.	« Aucune. » « L'intrusion dans l'éducation familiale qui relève de la sphère privée. »	
	Hindernisse für die schulische Menschenrechtsbildung		Antworten der Befragten, was sie als Hindernisse für die schulische MRB ansehen.		Die Antworten werden lediglich codiert, wenn sie von den befragten Personen angekreuzt wurden.
		Menschenrechtsbildung ist kein eigenes Fach		« Oui »	
		Grenze zwischen Erziehung und Instruktion		« Oui »	
		Fehlende Verbindlichkeit und Kontrolle der Implementierung von Menschenrechtsbildung		« Oui »	
		Wenig verfügbares Material		« Oui »	
		Finanzen		« Oui »	
		Mangelndes Angebot von Menschenrechtsbildung in der Ausbildung		« Oui »	
		Mangelndes Angebot von Menschenrechtbildung in der Weiterbildung		« Oui »	

		Weitere		« [C]hangement de mentalité pour quelques enseignants. » « [O]n a [déjà] tellement de notions et messages [à] faire passer… manque de temps et per surchargé. »
Abschluss				
	Bemerkungen/ Ergänzungen		Abschliessende Bemerkungen/ Ergänzungen der befragten Personen.	« Bravo pour cette étude, ce sujet commence à être un peu plus dans les discussions mais cela prendre du temps pour faire changer les gens… Patience ! » « Notion intéressante, mais où l'insérer parmi le PER, les disciplines, les ECR et autres ?? »

VIII. CODEHÄUFIGKEITEN DER ANALYSE DES PLAN D'ÉTUDES ROMAND

Tab. 47: Häufigkeiten der Codes in den einzelnen Kategorien

Hauptkategorie	Oberkategorie	Unterkategorie	L	MSN	SHS	A	CM	FM	CT	Total
Menschen-rechtsbildung										
	Explizite Men-schenrechtsbil-dung									
		Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	0	0	5	0	0	0	0	5
		UNO: Menschenrechts-Abkommen	0	0	4	0	0	0	0	4
		Europarat: Menschenrechts-Abkommen	0	0	0	0	0	0	0	0
		Weitere Abkommen	0	0	0	0	0	0	0	0
	Implizite Men-schenrechtsbil-dung									
		Armut	0	0	1	0	0	2	0	3
		Bildung und Freizeit	0	0	0	0	0	0	0	0
		Diskriminierung	1	0	8	0	0	1	0	10
		Frieden und menschliche Sicherheit	0	0	3	0	0	3	0	6
		Gesundheit	1	16	1	1	22	44	0	85
		Gewalt	2	0	13	0	0	0	0	15
		Gleichberechtigung der Geschlechter	0	0	3	0	0	1	0	4
		Globalisierung	0	0	10	0	1	37	0	48
		(Grund-)Rechte/Demokratie/ Bürgerschaft/politische Partizipation	15	0	63	0	0	6	0	84

		Kinder	3	0	5	0	0	0	0	8
		Medien	30	1	19	4	0	43	0	97
		Migration	2	0	13	0	0	1	0	16
		Soziale Rechte	0	0	5	0	0	0	0	5
		Umwelt	0	5	28	0	8	41	0	82
	Bildung im Geiste der Menschenrechte									
		Empathie	1	0	0	0	0	0	0	1
		Fairness	0	0	0	0	6	0	0	6
		Kommunikationskompetenzen	41	11	13	16	1	36	6	124
		Konstruktive Konfliktbewältigung	0	0	1	0	1	3	0	5
		Kooperative Zusammenarbeit/Gruppenarbeit	17	1	4	26	24	42	2	116
		Kritisches Denken	7	13	19	19	5	23	14	100
		Moral	6	0	15	0	4	8	0	33
		Partizipation	1	0	2	3	2	15	0	23
		Respekt	4	0	2	6	6	11	0	29
		Solidarität	0	0	1	2	2	4	0	9
		Toleranz	2	0	14	17	5	13	1	52
		Vorurteilsfreiheit	1	0	0	1	2	1	1	6
Bereich										
	Domaines disciplinaires									
		Langues								
		Commentaires généraux	15	-	-	-	-	-	-	15
		Français	51	-	-	-	-	-	-	51
		Allemand	17	-	-	-	-	-	-	17
		Anglais	16	-	-	-	-	-	-	16

Latin	10	-	-	-	-	-	-	10
Grec (VD)	13	-	-	-	-	-	-	13
Italien (VD)	12	-	-	-	-	-	-	12
Mathématiques et Sciences de la nature								
Commentaires généraux	-	9	-	-	-	-	-	9
Mathématiques	-	1	-	-	-	-	-	1
Sciences de la nature	-	35	-	-	-	-	-	35
Mathématiques/ Sciences de la nature	-	2	-	-	-	-	-	2
Mathématiques et Physique (VD)	-	0	-	-	-	-	-	0
Sciences humaines et sociales								
Commentaires généraux	-	-	27	-	-	-	-	27
Géographie	-	-	62	-	-	-	-	62
Histoire	-	-	61	-	-	-	-	61
Géographie/Histoire/ Citoyenneté	-	-	3	-	-	-	-	3
Citoyenneté	-	-	63	-	-	-	-	63
Éthique et cultures religieuses	-	-	22	-	-	-	-	22
Économie et droit (VD)	-	-	14	-	-	-	-	14
Arts								
Commentaires généraux	-	-	-	6	-	-	-	6
Activités créatrices et manuelles	-	-	-	25	-	-	-	25
Arts visuels	-	-	-	25	-	-	-	25
Musique	-	-	-	39	-	-	-	39
Corps et mouvement								
Commentaires généraux	-	-	-	-	15	-	-	15
Éducation physique	-	-	-	-	50	-	-	50

		Éducation nutritionnelle	-	-	-	-	18	-	-	18
		Économie familiale	-	-	-	-	6	-	-	6
	Formation générale									
		Commentaires généraux	-	-	-	-	-	105	-	105
		MITIC	-	-	-	-	-	46	-	46
		Santé et bien-être	-	-	-	-	-	34	-	34
		Choix et projets personnels	-	-	-	-	-	24	-	24
		Vivre ensemble et exercice de la démocratie	-	-	-	-	-	75	-	75
		Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)	-	-	-	-	-	51	-	51
	Capacités transversales									
		Commentaires généraux	-	-	-	-	-	-	0	0
		Collaboration	-	-	-	-	-	-	10	10
		Communication	-	-	-	-	-	-	3	3
		Stratégies d'apprentissage	-	-	-	-	-	-	3	3
		Pensée créatrice	-	-	-	-	-	-	2	2
		Démarche réflexive	-	-	-	-	-	-	6	6
Zielart										
	Commentaires généraux									
		Intentions	4	2	14	1	4	4	0	29
		Contribution au développement des Capacités transversales	2	3	4	2	3	0	0	14
		Contribution à la Formation générale	4	1	2	1	3	0	0	11
		Weiteres	5	3	11	2	2	99	0	122

	Visées prioritaires		**0**	**0**	**3**	**0**	**3**	**2**	**2**	**10**
	Objectif d'apprentissage et ses composantes		22	9	21	8	20	72	0	152
	PAI		97	25	184	81	54	158	22	621
	Zyklusziele									
		Cycle 1	0	4	0	0	0	0	0	4
		Cycle 2	0	0	6	0	0	0	0	6
		Cycle 3	0	0	7	0	0	0	0	7
Schulstufe(n)										
	Cycle 1		16	15	11	19	14	50	0	125
	Cycle 2		32	11	56	24	20	81	0	224
	Cycle 3		70	12	151	46	37	99	0	415
	Cycle 1-3		16	9	34	6	15	105	24	209
	Cycle 1+2		0	0	0	0	3	0	0	3
	Cycle 1+3		0	0	0	0	0	0	0	0
	Cycle 2+3		0	0	0	0	0	0	0	0
Précisions cantonales										
	Berne		6	0	2	0	0	0	0	8
	Fribourg		0	0	0	0	0	0	0	0
	Genève		4	0	0	5	6	0	0	15
	Jura		0	0	0	0	0	0	0	0
	Neuchâtel		0	0	0	0	0	0	0	0
	Vaud		27	0	14	0	0	0	0	41
	Valais		0	0	11	9	11	0	0	31
	BEJUNE		0	0	0	0	3	0	0	3
Total der Häufigkeiten der Codes			**573**	**188**	**1035**	**394**	**376**	**1340**	**96**	**4002**